أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدّافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن

إعداد

حليمة فهد محمد أبو شما

المشرف

الدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي

أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص المناهج وأساليب التدريس

كلية الدّراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء – الأردن

١٨ / ١٢ / ٢٠١٦

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ ((أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدّافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن)) بتاريخ 2016/12/18

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي، مشرفًا ورئيسًا أستاذ مشارك، مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها الجامعة الهاشمية	....
الدكتور محمد محي الدين عبيدات، عضوًا أستاذ مشارك، أساليب تدريس اللغة الإنجليزية الجامعة الهاشمية	....
الدكتورة عائشة حسين الطوالبة، عضوًا أستاذ مساعد، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور محمد عبد الكريم الطراونة، ممتحنًا خارجيًا أستاذ، أساليب تدريس اللغة العربية جامعة الحسين بن طلال	....

الإهداء

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.. إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم والازدهار.. إلى النور الذي ينير لي درب النجاح ..

(أبي العزيز)

إلى سبب وجودي في الحياة .. إلى الحبق والمنثور في حياتي .. إلى الحسناء على الرغم من الزمن إلى من كان دعاؤها سر نجاحي ..

(أمّي الغالية)

إلى من قدَّمني على نفسه .. إلى من علّمني العطاء بدون انتظار .. إلى من علّمني الثقة بنفسي .. إلى سندي في الحياة .. إلى أبي الثّاني ..

(أخي إياد)

إلى من لم يأل جهدًا في مساعدتي .. إلى من وقف بجانبي لإتمام هذا العمل ..

(أخي محمد)

إلى وردات بيتنا.. إلى رمز العطف والحنان .. إلى من كنَّ يضئن لي طريق التفوّق .. إلى الأمهات الغاليات ..

(أخواتي الحبيبات)

أهدي إليهم جميعًا جهدي المتواضع

شكر وتقدير

الحمد الله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، سبحانه الذي أدعوه فلا يخيب فيه رجائي، والصلاة السلام على معلّم البشرية وهادي الإنسانية وقدوتنا في الحياة، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، وبعد ....

يسعدني بعد أن أنهيت رحلة جهدٍ وبحثٍ تكللت بإنجاز هذه الرّسالة أن أتوجه بالشكر والامتنان لكل من رعاني طالبة في برنامج الماجستير، وأوّل من أتقدم إليه بالشكر هي النجمة التي تنير الكون بالأمل وتَبُث الخُلق والصدق بالعمل وتنهض بالتعليم بلا ملل، الدكتورة سعاد الوائلي، تقديرًا وعرفانًا لها لما قدمته لي من جهدٍ مخلص وعطاء متميّز في أثناء إشرافها على رسالتي حتى وصلت إلى ماهي عليه الآن.

وأتقدم بالشكر الوافر لمن حزموا السَّبق في الأخلاق والكفاءة والولاء، ولمن كانوا نبراسًا في عملهم بمثاليتهم وإخلاصهم فأصبحوا كالتاج يبرق من كل جانب فيلفت الأنظار، وهم أعضاء لجنة المناقشة، الدكتور محمد محي الدين عبيدات، والدكتورة عائشة حسين الطوالبة، والدكتور محمد عبد الكريم الطراونة، لما قدموه من آراء حكيمة وتوجيهات قيمة.

وأتقدم بفائق الشكر والتقدير إلى السادة الخبراء والمحكمين لإسهاماتهم العلمية وملاحظاتهم القيمة التي كان لها الأثر الكبير في زيادة حصيلتي المعرفية.

أخيرًا أتقدم بالشكر والامتنان لصديقاتي اللواتي قضيت معهنَّ أجمل أيام دراسية تكللت بالحب والعطاء، أشكر لهن ما قدمنه إليّ من عون ومساعدة لإتمام هذه الرسالة.

الباحثة

حليمة فهد أبو شما

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن

إعداد

حليمة فهد محمد أبو شمّا

المشرف

الدكتورة سعاد عبدالكريم الوائلي

أستاذ مشارك

هدفت الدّراسة الحالية إلى تعرّف أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن.

وقد تكوّن أفراد الدّراسة من (١٠٦) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، بواقع ثلاث شعب من مدرسة هند بنت أبي أمية الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة الزرقاء الأولى، والتي تم اختيارها بطريقة قصدية، ووزع أفراد الدّراسة عشوائيًا على المجموعات الثلاث بحيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٣٦) طالبة، درسْنَ الإملاء مع تزويدهنَّ بالتغذية الراجعة التفسيرية، وعدد أفراد المجموعة التجريبية الثانية (٣٦) طالبة، درسْنَ الإملاء مع تزويدهنَّ بالتغذية الراجعة التعزيزية، بينما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٤) طالبة، تُرِكت للمعلمة لاتباعها التغذية الراجعة التصحيحية.

أظهرت نتائج الدّراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الإملاء ولصالح المجموعتين التجريبيتين. وكما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة قُدِّمت بعض التوصيات، منها: الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة بمختلف أنواعها في كافة المواد التدريسية وليس فقط في اللغة العربية، وضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في المدارس للتدرب على كيفية استخدام التغذية الراجعة في التدريس.

الفصل الأول

خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

مُقدمة:

تُعدُّ اللُغة من أهم وسائِل التواصل الإنساني على مَر العصور، بوصفها وسيلة للتعبير عن مشاعر وأحاسيس وأفكار ومعتقدات الأفراد والجماعات، وهي مصدر أساسي لثقافة المجتمع، وتماسك أفراده، وإطلاق إبداعاتهم نحو التقدم والرفعة.

إنَّ لكل لُغة من الُلغات الإنسانيّة خصائص تمتاز بها عن غيرها، ولا يخفى أنَّ اللُغة العربيّة أمتن تركيبًا وأعذب مذاقًا عند أهلها، وتتجلى أهميَّتها بوصفها لغة القرآن الكريم، ولغة التراث العربي جملةً، ولغة الاستعمال الرّسمي في البلدان العربيّة، وبها يُدوّن نتاجهم الأدبي والفكري، فهي تُعدُّ من الأسس المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعيّة للأفراد، وتوطيد العلاقات التي تربط بعضهم ببعض، وهي تمثل حضارة الأمة ونظامها وعاداتها وتقاليدها وعقائِدها، ومظاهر نشاطها العلمي والعقلي (الوائلي، ٢٠٠٤).

ومن فروع اللُغة العربية في المرحلة الأساسية: القراءة، والكتابة، والإملاء والمحادثة، والمحفوظات، والإنشاء، والقواعد، وتعد كل فروع اللُغة العربيّة وسائل للإفصاح والتعبير السليم، وعلى الرغم من أهمية جميع هذه الفروع، إلّا أن الإملاء يُعدُّ من الأسس المهمة للتعبير الكتابي فإذا كانت القواعد النحويّة والصرفيّة وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاءهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحويّة والصرفيّة(الطائي والحيالي والعبيدي،٢٠٠٦).

ويرتبط الإملاء بالقراءة والفهم، لأن الطالب لا يمكنه فهم ما هو مكتوب من دون معرفة النطق به، وعليه أن يقرأ بشكل صحيح ليتمكن من فهم الرموز المرسومة أمامه، ومن ثم قراءة ما

هو مكتوب، ليصل إلى الأفكار والمعاني والمفاهيم التي يقصدها هذا النص أو ذلك الموضوع (الطريفي، ٢٠٠٨).

ويُعدُّ الإملاء أحد دعامات تعلّم التعبير الكتابي، كما أنّه وسيلة هامّة للقراءة الصحيحة، وتأتي أهمية الإملاء من أن فروع اللُغة العربيّة تعتمد عليه، إضافة إلى العلاقة العضويّة الوثيقة بينه وبين مواد المعرفة الأخرى، كما أنّه يحفظ الإنسان من الخطأ واللحن (الهوريني، ٢٠٠١).

إنَّ اكتساب الطالب المقدرة على الكتابة الإملائيّة الصحيحة لا يتم في دروس الإملاء فقط، وإنَّما عن طريق الكلام، والتحدّث، والإصغاء، والقراءة؛ لذا فإنَّ من الضروري على الطالب أن يعمل على اكتساب المهارات اللُغويّة قبل تزويده بالمهارات الكتابية، فإدراك الكلمة وفهم معناها وتمييز أصواتها وتهجئتها بشكل منظم أثناء القراءة يؤدي بالطالب إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فيضيف أو يحذف بعضها (عاشور والحوامدة، ٢٠١٤).

وترى الباحثة أهميّة الإملاء في تدريب الطلبة على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا، ليصبحوا من خِلاله قادرين على الكتابة الصحيحة المقروءة، وتصبح لديهم شخصيتهم المستقلة، وتنمو لديهم الثقة بالنفس، والقدرة على التواصل والمشاركة مع المعلم؛ من خلال أحاديثهم وكتاباتهم.

وتسعى دروس الإملاء إلى تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائيّة التي تضبط كتاباتهم، وتجنبهم الوقوع في الخطأ، ويصلون إلى القراءة الصحيحة، فضلًا عن إثراء لغتهم بتعبيرات لغويّة وذوقيّة، تمكّنهم من التعبير الجيد، وتنمي قدراتهم الكتابيّة، وتشوقهم إلى المطالعة، وتنمي الإحساس بجمال اللُغة، وتغذي عواطفهم واتجاهاتهم السليمة (الآلوسي، ٢٠١٠).

ويعمل الإملاء على تنمية قدرة الطالب على كتابة الكلمات المسموعة كتابة صحيحة بسرعة وإتقان، فضلًا عن تحسين الأساليب الكتابيّة وإنماء الثروة التعبيريّة لديه بما يكتسبه من مفردات وأنماط لُغويّة من خلال نصوص الإملاء (الجوجو، ٢٠٠٤).

إنَّ للإملاء أهمية بالغة في تدريب الطلبة على دقة الملاحظة، كما يُعودهم الصبر والنِّظام والنَّظافة، وسرعة النَّقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليَقظ للقواعد المختلفة المفروضة، وكما يُعدُّ تمرينًا مهمًا في دراسة أشكال الكتابة للُغات الأخرى، ومن الخطأ أن يؤخذ كمقياس دقيق للتفوّق والإجادة لجميع مهارات اللُغة العربيّة؛ لأنَّه منظومة صغرى في منظومة كبرى (العزاوي، ٢٠٠٧).

إنَّ الإملاء العربي من أسهل أمالي لُغات العالم، وذلك لأنَّ مكامن الصعوبة فيه قليلة لا تتعدى كتابة الهمزة، والألف، والتاء، ومواضع الحذف والزيادة والفصل والوصل، وهذه قليلة جدًا إذا ما قيست بما هو موجود في أمالي اللُغات العالميّة وخاصة في اللُغتين الفرنسيَة والإنجليزية (بطرس، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من أهمية الإملاء فإنَّ طرائق وأساليب التدريس التي يتبعها المعلمون ما زالت بسيطة وتقليديّة، وإنَّ الكثير من المعلمين لا يحسنون استثمار وقت الدّرس في تدريس مُنتج فعّال يعالج نواحي القصور والضعف عند الطلبة، ولا حتى تشخيصها والوقوف على أسبابها، مما يؤدي إلى الضعف في التحصيل (الموسوي، ٢٠١٣).

وقد اهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي، لما له من أهميّة كبيرة في حياة الطالب الدّراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه المعرفي، فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة

من عمره أعلى مستوى من العلم، فمن خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة (الجلالي، ٢٠١٦).

وتعتقد الباحثة أنَّ طرق وأساليب التدريس التي يتبعها المعلم من العوامل الهامّة لنجاح العمليّة التعليميّة، وتساعد الطلبة على زيادة تحصيلهم واحتفاظهم بالمعلومات، وبهذا يجب على المعلم أن يكون على عِلم ودراية بأساليب التدريس المتنوعة، بحيث يتنوّع بها بتنوّع المواقف التعليميّة، فتصبح البيئة التعليميّة مشوّقة ومثيرة لتفكير الطلبة، وتميّز المعلم ونجاحه مرتبط إلى حد كبير بنجاحه في توظيف أساليب التدريس المختلفة التي تؤدي بالتالي إلى نجاح طلبته وتفوقهم.

ومن الأساليب التدريسية التي تؤدي إلى تحقيق النجاح لدى المعلم، وتجعل البيئة التعليميّة أكثر تشويقًا وأكثر اهتمامًا لدى الطلبة، هي التغذية الراجعة التي يجب على المعلم أن يزوّد طلبته بها باستمرار، وبخاصة معلم اللُغة العربيّة لما لها من أثر في تقوية حصيلة الطلبة اللُغويّة، وتقوية مهاراتهم اللُغويّة، والتغلب على مشكلاتهم اللُغويّة التي يواجهونها وبخاصة في الإملاء.

والتغذية الراجعة هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الانتهاء من الأداء والتي تمكّنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليميّة المطلوب تعلمها، فالتغذية الراجعة تعطي الطلبة معرفة بالنتائج، وتسمح لهم بملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، وبناءً عليه يصحح الأداء غير المقبول للمهارة أو الاستجابة غير الصحيحة، وتعتمد سرعة تعلم الطلبة للمهارة على تلقيهم ذلك التصحيح، فإذا قام المتعلم بالاستجابة بشكل خاطئ ولم يتلقَ تغذية راجعة فإنّه سوف يعيد الخطأ نفسه (غباري، ٢٠٠٣).

وتعتمد التغذيّة الراجعة على معرفة النتائج من الطلبة بعد تنفيذهم واجبات معينة، لأنَّها تُعدُّ أمرًا مهمًا لتصحيح مسارات التعلم والأداء وتعزيزهما، وإنَّ هذا التصحيح يتم من خلال تكرار التعلم وخاصة بالنسبة للمبتدئين (محجوب، ٢٠٠٠). وإذا كان التكرار يؤدي إلى حدوث التعلم، فإنَّ

التكرار في غياب التغذيّة الراجعة ينتج عنه زيادة في الجهد والوقت اللازمين لحدوث التعلم كنتيجة لعدم معرفة الطالب بأخطائه (الربيعي، ٢٠٠٦).

والتغذية الراجعة لها أشكال متعددة صنِّفت على أساس اتجاهها، أو الزمن المناسب لتقديمها، أو مصدرها، أو طريقة الحصول عليها، أو حسب دورها الوظيفي، وتتطرّق الباحثة في هذه الدراسة إلى التغذية الراجعة بدورها الوظيفي من خلال أسلوبي التغذية الراجعة التفسيريّة، والتغذيّة الراجعة التعزيزيّة وأثرهما في التحصيل الإملائي والدافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن.

وتعدُّ التغذيّة الراجعة التفسيريّة على أنَّها التغذيّة التي تقوم بتزويد الطالب بمعلومات حول صحّة استجابته أو عدم صحتها، بالإضافة إلى تزويده بتفسير الاستجابات غير الصحيحة كتابيًّا على ورقة الاستجابة، وتعمل التغذية الراجعة التفسيريّة على تصحيح الاستجابات الخاطئة للطلبة وتبيّن لهم سبب الخطأ؛ فهي تهدف إلى مساعدتهم في تصحيح إجابتهم الخاطئة، وتوضيح سبب الخطأ من خلال تقديم الإجابة الصحيحة مع تفسيرها (لبابنة، ٢٠٠٢).

وتستنتج الباحثة أنَّ التغذيّة الراجعة التفسيرية تظهر أهميّتها بشكل كبير لما لها من تأثير إيجابي في تحصيل الطلبة، بحيث يكونون على دِراية بأخطائهم وسببها مما يجنبهم الوقوع فيها مرّة أخرى، وهذا يوفر على المعلم الوقت والجهد، ويخلق بيئة تعليميّة مشوّقة تزيد من دافعيّة الطلبة نحو التعلم.

بينما تُعد التغذيّة الراجعة التعزيزيّة على أنَّها التغذيّة التي تمدُّ الطالب بمعلومات تُبيّن ما إذا كانت استجابات الطالب للموقف التعليمي صحيحة أو خاطئة في ضوء محكات تقويم الأداء المعتمدة، ومن ثم يقوم المعلم بتزويد المتعلم بعبارات تعزيزيّة مثل: (أحسنت، شكرًا لجهودك، أرجو منك الاهتمام أكثر مرة اخرى)، وهكذا تظهر أهميّة التغذيّة الراجعة التعزيزيّة في أنَّها تُعزز الأعمال

التي يقوم بها الطّلبة، وهذا التعزيز يزيد من ثِقتهم بأنفسهم ويشجّعهم نحو الاستمرار والمثابرة في التعلم ويمنحهم الدافعيّة للإنجاز وزيادة تحصيلهم الأكاديمي (يونس، ٢٠٠٢).

ولا تقل الدافعية أهمية عن التغذية الراجعة فهي القوّة التي تحرّك وتوّجه سلوك الفرد وتدفع باستدامته لتحقيق الأهداف، والدافعيّة كمفهوم تُعدُّ من المفاهيم غير القابلة للملاحظة بشكل مباشر وإنما يُستدلُ عليها من خلال عدد من السلوكات الصادرة عن الطلبة، تعبر عن وجود مستوى مرتفع من الدافعيّة كالانتباه والحماس والمشاركة الإيجابية من قبل الطالب، وتُعدُّ الدافعيّة من المكونات الأساسية للموهبة والتفوق كما أشار رينزولي (Eggan&kauchak, 1997) .

وتشير الدافعيّة إلى مجموعة الظروف الدّاخلية والخارجيّة التي تحرّك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، ويقصد بالدافعيّة: ذلك البناء السيكولوجي الذي يُؤثر على التعلم والسلوك، ويشكل حالة داخليّة تدفع إلى العمل وتوجهه في اتجاهات معينة وتبقيه مرتبطاً بنشاط خاص (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).

وترى الباحثة أن الدافعّية نحو التعلم عند الطلبة تزداد عندما يتنوّع المعلم في الأساليب التعليمية وخاصّة معلم اللُغة العربيّة لما له من تأثير على الطلبة ولُغتهم وثقافاتهم واتجاهاتهم وميولهم، ولاسيما استخدامه للتغذيّة الراجعة بشكل مستمر مما يزيد من دافعيّة الطلبة نحو التعلم، وبخاصة في دروس الإملاء مما تساعد التغذيّة الراجعة الطلبة على معرفة أخطائهم وعدم الوقوع فيها مرّة أخرى، مما يؤدي إلى حل مشكلة الضعف الإملائي التي تكاد تسيطر على الطلبة في الصفوف الأساسيّة.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها:

يعاني شريحة من الطّلبة من مشكلة الضعف الإملائي، وكثرة الأخطاء الإملائية لديهم، وعدم قدرتهم على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية التي يستطيعون من خلالها التعبير عن أفكارهم، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة (الظفيري، ٢٠٠٩)، ودراسة (جار الله، ٢٠١٢) .

ومن أحد أسباب الضعف الإملائي عند الطلبة إغفال المعلمين لأساليب التغذية الراجعة المتنوعة، بالرغم من أهميتها في زيادة تحصيل الطلبة الأكاديمي بشكل عام وتحصيلهم الإملائي بشكل خاص ودافعيتهم للإنجاز،وقد استدعى ذلك التأكيد على أهمية التغذية الراجعة وضرورة امتلاك المعلمين لمهارات استخدامها، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات كدراسة (العميري،٢٠٠٢)، ودراسة (البداوي، ٢٠١٢).

وتتحدد مشكلة الدراسة الحاليّة بالإجابة عن السؤالين التاليين:

- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالتغذية الراجعة التفسيرية ومتوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز؟

- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالتغذية الراجعة التعزيزية ومتوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الإملائية والدافعية للإنجاز ؟

أهميّة الدّراسة:

تبرز أهمية الدّراسة من خلال:

١. الأهمية النظريّة:

تناولت الدّراسة أهميّة الإملاء بوصفه وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللُغوي والتدريب على الكثير من المهارات والعادات الجيدة، والكتابة الصحيحة، والقدرة على الفهم وتوصيل المعلومات، فضلًا عن تنمية الثروة اللُغويّة من خلال المفردات اللُغويّة داخل نُصوص الإملاء. وتناولت أهميّة التغذيّة الراجعة بوصفها أسلوبًا تعليميًا فعّالًا يسهل العمليّة التعليميّة على المعلم والطلبة، وبخاصّة في دروس الإملاء، مما يوفر الوقت والجهد على المعلم، ويزيد من دافعيّة الطلبة نحو التعلم والإنجاز، ويقلل من أخطائهم الإملائيّة.

٢. الأهميّة العمليّة:

تُظهر الدّراسة الحاليّة الأهمية العملية للتغذية الراجعة، من خلال بيان أهمية استخدام معلمي اللغة العربية لها أثناء دروس الإملاء، وبالأخص أسلوبي التغذيّة الراجعة التفسيريّة والتعزيزيّة، لما لهما من أثر كبير في تحسين المهارات الكتابيّة للطلبة، وتجويد خطِّهِم، والتقليل من أخطائهم الإملائيّة.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

١. الحدود البشريّة: طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة هند بنت أبي أمية التابعة لمديريّة تربية الزرقاء الأولى.

٢. الحدود الموضوعيّة: بعض موضوعات الإملاء المقررة للصف السادس الأساسي للفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي ٢٠١٧/٢٠١٦، وهي (قواعد كتابة الهمزة، و قواعد كتابة علامات الترقيم، وقواعد كتابة الألف اللَّيِّنة في أواخر الأفعال الثُّلاثية).

٣. الحدود الزمانيّة: الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي ٢٠١٧/٢٠١٦، وقد استغرقت التجربة مدّة شهر ونصف بواقع حصة واحدة في الأسبوع.

٤. الحدود المكانيّة: مدرسة هند بنت أبي أمية الأساسية للبنات التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى.

– وتتحدد نتائج الدّراسة بصدق أداتي الدّراسة وثباتهما، وهما الإختبار التحصيلي لمادة الإملاء، ومقياس الدافعيّة للإنجاز.

التعريفات الإجرائيّة:

– **التغذيّة الراجعة التفسيريّة:** أسلوب من أساليب التدريس، وأحد أنواع التغذية الراجعة استخدمته الباحثة للمجموعة التجريبيّة الأولى، قامت المعلمة من خلاله بتصحيح القطعة الإملائيّة في دفاتر الطالبات نهاية الدرس، وتصحيح الإجابات المخطوءة مع إخبارهم بالتفسير المناسب لأخطائهن وكتابتها في دفاترهن.

– **التغذيّة الراجعة التعزيزيّة:** أسلوب من أساليب التدريس، وأحد أنواع التغذيّة الراجعة وقد استخدمته الباحثة للمجموعة التجريبيّة الثانية، قامت المعلمة من خلاله بتصحيح القطعة الإملائيّة في دفاتر الطالبات نهاية الدرس، وتصحيح الإجابات المخطوءة، بالإضافة إلى كتابة بعض العبارات التشجيعيّة في دفاترهن.

–**التحصيل الإملائي:** الدرجة الكليّة التي حصلت عليها طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار التحصيل الإملائي الذي أعدَّته الباحثة لهذه الدّراسة.

– **الدافعيّة للإنجاز:** الدرجة الكلية التي حصلت عليها طالبات عينة الدّراسة على مقياس الدّافعية للإنجاز الذي أعدَّته الباحثة لهذه الدّراسة.

– **الصف السادس الأساسي:** هي السنة الدّراسيّة السادسة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وتتراوح أعمار الطالبات في هذا الصف بين (١١–١٢ سنة).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدّراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري الذي ترتكز عليه الدّراسة فيما يتعلق بالإملاء من حيث أهميته،وأهدافه،ومهارات تدريسه، وأنواعه، وخطوات تدريسه، وفيما يتعلق بالتغذية الراجعة من حيث أهميتها، وأنواعها، وبما يتعلق بالدافعية للإنجاز من حيث أهميتها، وكذلك للدّراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدّراسة الحالية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

أولًا: الأدب النظري:

المحور الأول: الإملاء :

الإملاء لغةً كما ورد في لسان العرب من مادة " ملل" إلى: أملَّ الشيء: قاله فكُتِب، وأملاه: كأمَلّه، ومنه قول الله تعالى: { فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ} (ابن منظور، ٢٠٠٠: ١٢٩).

وجاء الإملاء بمعنى ما يقال ويكتب في قوله تعالى: { وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ} (الفرقان: ٥).

ويرى معلوف الإملاء بأن: أملي إملاء الكاتب على الكاتب ألقاه عليه فكتبه عنه، والإملاء مفرد أمال وأمالي (مايملى من الأقوال) (معلوف، ١٩٩٧).

أمّا الإملاء إصطلاحًا فهو: "القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام" (أبو منديل، ٢٠٠٦: ٢٧).

وتعرّفه الجوجو بأنَّه: "مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقًا للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقًا للفهم والإفهام" (الجوجو، ٢٠٠٤: ٣٣).

والإملاء كما ورد في المعاجم التربويّة هو: " القدرة على رسم الكلمات رسمًا دقيقًا سليمًا، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللُغة مع التمكّن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٥٤).

ويعرّف الإملاء أيضًا على أنَّه: " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة" (البجة، ٢٠٠٠: ٤٣١).

ويرى نبوي أنَّ الإملاء: " علم تعرف به أصول تأدية الكتابة على الصحة، أو هو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، كما تعصم القوانين النحويّة من الخطأ في اللفظ" (نبوي،٢٠٠٤: ٨).

ويعرّف بأنَّه: " فن رسم الكلمات في العربيّة عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، والإملاء من الركائز الأساسية للتعبير الكتابي، إضافة إلى أن الخطأ في رسم الكلمات عيب في شخصيّة الكاتب، وأنَّه سبب في صعوبة القراءة المكتوبة، وتوقع في أخطاء الفهم" (الهاشمي، ٢٠٠٦: ٣٧٣).

ويعرّف الإملاء بأنَّه: " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، ويعد الإملاء مقياسًا دقيقًا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه المتعلمون في تعلّمهم" (عاشور والحوامدة، ٢٠١٠: ١٢٥).

وتسنتج الباحثة من التعريفات السابقة أنَّ الإملاء عبارة عن الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة، وذلك عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة وفقًا لقواعد وضعها علماء اللُغة، وذلك من خلال التدريب والممارسة بشكل منتظم، حتى يصبح لدى الطلبة مهارة في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح.

أهميّة الإملاء :

إنَّ الإملاء فرع مهم من فروع اللُغة العربيّة، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لضمان سلامة الكتابة من الناحية الإعرابيّة والاشتقاقيّة، فإنَّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطيّة، وفي مدارسنا نعلّم الإملاء بهدف تعلّم كتابة الكلمات بصورة صحيحة، وتعدُّ سلامة الإملاء ضروريّة لاستكمال عمليّة الاتصال التي تجري بين مرسل ومستقبل، وبخاصة بشكلها المكتوب من اللُغة (حامد، ٢٠٠٦).

وتعود أهميّة الإملاء إلى تعويد الطلبة دقّة الملاحظة، والانتباه، والاستماع، والكتابة بسرعة معقولة، فضلًا عن زيادة الثروة اللُغويّة لدى الطلبة (عيد، ٢٠١١).

وتبرز أهميّة الإملاء في اللُغة العربيّة من كونه يؤدي وظيفته اللُغويّة بالتوفيق بين القراءة والكتابة، عن طريق رسم الحروف وترتيبها، لتركيب الكلمات والجمل بشكل يؤدي إلى فهم المعاني (الآلوسي،٢٠١٠).

وترى الباحثة أنَّ للإملاء أهميّة كبيرة؛ لما له من قدرة على تمكين الطلبة من رسم الحروف بشكل واضح ومقروء، وبالتالي ينمي مهارة الكتابة لديهم، مما يجعلهم قادرين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بوضوح، وبالتالي يقوي لديهم شخصيتهم، ويجعلهم مستقلّين بذواتهم، ويعتمدون على أنفسهم، فيسهل عليهم التواصل والتفاعل مع المعلمين.

أهداف تدريس الإملاء:

لقد وردت أهداف تدريس الإملاء عند كل من (أبو الهيجاء، ٢٠٠٢)، و (عاشور والحوامدة، ٢٠١٠)، و (أبو زيد، ٢٠١٢) ومنها:

١. تعويد الطلبة العادات الحسنة من الترتيب، والنظافة، والدقة، وقوة الملاحظة، وتمكينهم من الاتصال بغيرهم عن طريق الكتابة.

٢. اختبار معلومات الطلبة في رسم الكلمات ومعرفة مواضع الضعف لمعالجتها.

٣. تمكين الطلبة الاعتماد على أنفسهم، من خلال كتابة ما يمليه عليهم المعلم في أثناء الشرح، ومن خلال أدائهم لوحدهم في الاختبارات التحريرية من فهم المقروء وكتابة الإجابة على ورقة الاختبار.

٤. تدريب حاستيّ السمع والبصر لدى الطلبة، وتنمية قوة الملاحظة، وسرعة الاستجابة.

٥. تنمية قياس قدرة الطلبة على الكتابة الصحيحة ومدى تقدمهم فيها ومعرفة مستواهم الإملائي؛ لاتخاذ الوسائل العلاجيّة المناسبة.

٦. تنمية قيم هادفة في نفس الطلبة، وذلك من خلال القطع الإملائيّة الهادفة التي يمليها عليهم المعلم.

٨. يتيح الإملاء الفرصة لتدريب الطلبة على فروع اللُغة العربيّة الأخرى كالتعبير، والقراءة.

٩. تعويد الطلبة على الإنصات وحسن الاستماع.

١٠. بيان العلاقة بين الرسم الإملائي، والمعنى الذي تعبر عنه هذه الكلمات.

مهارات تدريس الإملاء:

تتنوع مجالات تدريس الإملاء بتنوّع مجالاتها المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة وتتدرج بتدرج الصفوف الدّراسية والمراحل التعليميّة، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللُغة العربيّة، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللُغة العربيّة، ويهدف درس الإملاء إلى تمكين الطلبة من المهارات الآتية (الدُليمي، ٢٠١٥) :

١. رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا.

٢. رسم الكلمات بخط واضح ومقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف، ووضع النقاط عليها، واستعمال علامات الترقيم المناسبة.

٣. دقة الملاحظة، والانتباه، والذوق، وحسن الاستماع.

٤. كتابة حروف اللُغة العربيّة بأشكالها المختلفة، وفي مختلف مواقعها.

٥. الفهم والإفهام، إذ إنَّ الإملاء فرع من فروع اللغة، وينبغي أن يحقق وظيفة اللُغة هذه في الفهم والإفهام.

٦. تجنب الإحراج في الحياة المدرسيّة والعامة، والشعور بثقة في النفس.

أنواع الإملاء:

١. الإملاء المنقول:

يقوم المعلم من خلاله بعرض قطعة إملائية على الطلبة، ويقوم بتدريبهم على قراءتها، و يوضح لهم معاني المفردات الجديدة من خلال المناقشة، ويطلب من بعض الطلبة نطقها، ثم يكلّف الطلبة نقل القطعة سواء من الكتاب أو من البطاقات أو من السبورة، وتتمثل أهميّة النقل الإملائي إلى تعويد الطلبة على الدقة والملاحظة، والنظام، والتنسيق، والجمال، وتتغرس فيهم هذه المهارات، فضلًا عن تجنب العادات غير السليمة في أثناء عملية الكتابة مثل انحراف الجسم أو الورقة، وفيه تدريب على التهجي، ومعرفة رسم الكلمات الجديدة، وإدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية. ويلائم هذا النوع من الإملاء الصفين الأول والثاني من المرحلة الأساسيّة، وكذلك الصف الثالث في معظم فترات العام الدراسي (أبو زيد، ٢٠١٢).

٢. الإملاء المنظور:

يقوم المعلم من خلاله بعرض القطعة الإملائية أمام الطلبة، وتهجئة بعض الكلمات الواردة فيها، ثم يحجبها عن أعين الطلبة لقراءتها وفهمها، ثم يمليها عليهم. ويناسب الإملاء المنظور الصفين الثالث والرابع من المرحلة الأساسية، ويمتد أحيانًا إلى الصف الخامس من نفس المرحلة وذلك حسب رؤية المعلمين (الطريفي، ٢٠٠٨).

وهذا النوع من الإملاء له فوائد تربويّة نافعة، فهو يساعد على رسم الكلمة وتثبيت صورتها في أذهان الطلبة؛ فتكرار النظر إلى الكلمات يساعد على ترسيخ صورها في ذاكرتهم، ثم تأتي الخطوة اللاحقة وهي اختبار المعلم للطلبة في القطعة للتأكد من رسوخ صور الكلمات في ذاكرتهم (حامد، ٢٠٠٦).

٣. الإملاء الاستماعي:

وهو الإملاء الذي يتم فيه استماع الطلبة إلى القطعة الإملائية، التي يقرأها لهم المعلم، ويناقشهم في معناها، وتهجي الكلمات الصعبة فيها، ثم يمليها عليهم، وهذا النوع من الإملاء يلائم الصفين الخامس والسادس من المرحلة الأساسيّة (الشبر، ٢٠١٢).

٤. الإملاء الاختباري:

ويكون بأن يملي المعلم على الطلبة قطعة إملائية من خارج الكتاب المقرر، بقصد الاختبار، وبقصد تشخيص الأخطاء الشائعة، بهذا فإنَّ القطعة تملى عليهم دون مساعدة على الفهم والوقوف على القضايا الإملائيّة فيها. وهذا النوع يناسب الصفوف من الثالث إلى السابع، حينما يراد قياس التحصيل. ولذلك قد يوضع في طرائق التقويم. وللصف الثالث تؤخذ القطعة مما قرأه الطالب، أما سائر الصفوف فيمكن أن تكون من خارج ما قرأ، ويراعى في هذا الأمر مستوى الصف (سلامة، ٢٠٠٠).

هذا ويميل سمك(١٩٧٩)، والهاشمي (١٩٨٣) إلى اعتبار الإملاء الاستماعي إملاءً اختباريًّا، لأنَّ كلا النوعين يعتمد على الاستماع، وتميل الجوجو(٢٠٠٤) إلى تسمية الإملاء الاستماعي بالاستماعي الموجه أو الإرشادي، ولكن الفارق بينهما أنَّ الإملاء الاختباري يختبر الطلبة على كتابة الكلمات الصعبة غيبًا، أما الإملاء الاستماعي فيتجه نحو هدف إرشادي مقصود ألا وهو هجاء بعض الكلمات.

خطوات تدريس الإملاء:

يتم تدريس الإملاء من خلال الطريقة الاستقرائيّة وهي الطريقة نفسها المعتمدة في دروس النحو والصرف، يتم من خلالها استقراء القاعدة الإملائيّة من نص مُهيّأ ومدروس لهذه القاعدة ومن ثم حفظ القاعدة والتطبيق عليها ، وذلك وفقًا للخطوات الآتية (يمين، ٢٠٠٤):

١. التهيئة لحصة الإملاء :

يتأكد المعلم أنَّ الطلبة يجلسون جلسة مريحة وصحيحة، ويلاحظ إمساكهم للأقلام بشكل صحيح، وينبههم إلى ضرورة الاهتمام بعلامات الترقيم، وبالخط الجيد، والنظافة، والترتيب.

٢. يتدرج المعلمون مع طلبتهم من الإملاء المنظور في الصف الأول وشطر من الصف الثاني، إلى غير المنظور، ثم إلى الاختباري.

٣. تُختار قطع الإملاء من دروس القراءة غالبًا، ثم يملى على الطلبة من خارجها، ومن الأفضل أن يثبّت المعلم على السبورة مادة الحصة الإملائيّة بخط واضح، ثم يقرأ هو هذه المادة، ويقرأ من بعده طالب أو طالبان، و يَقوم بشرحها وفهم مضامينها، وعلى الهدف المحدد المنشود من التدرب عليها.

٤. يعوِّد المعلم طلبته على عدم تكرار الجملة التي يمليها غير مرّة، ويجول بينهم كلّما كتبوا جملة جديدة، لملاحظة الأخطاء الفردية والعامة.

٥. يقرأ المعلم القطعة الإملائيّة جملةً للمرة الأولى، ثم يقرؤها مجّزأة، ثم يقوم بقراءتها كاملةً مرةً ثالثة.

٦. يراعي المعلم الفروق الفردية في درس الإملاء، فربما احتاج بعض الطلبة عناية خاصة منه، ويختار لها الأسلوب المناسب للقيام به.

المحور الثاني: التغذيّة الراجعة:

تُظهر الأبحاث الحديثة في مجال التدريس والتعلُّم أنَّ التغذية الراجعة التي تُقدّم للطلبة حول عملهم وتعلّمهم تشكّل متغيرًا بالغ التأثير على تحصيلهم، وعندما تقدّم التغذية الراجعة على نحو سليم ستشكل وسيلة موجهة ومدروسة للتدريس الذي ينبغي فيه تحقيق تعلّم أفضل داخل غرفة التدريس، هاردمان(Hardman, ٢٠٠٨).

ويعدُّ العالم الأمريكي واينر(Wiener) صاحب الفضل في بلورة هذا الاتجاه عام ١٩٤٨، وقد استُعمِلت التغذية الراجعة في نظرية النظم، فهي معلومات تقوم بالمراقبة وترد من المخرجات إلى المدخلات والعمليات، فيتولّى القائمون على أمر النظام أو متخذو القرارات مهمة عمليّة تصحيح المسار فهي تشمل على تقويم المدخلات والعمليّات والمخرجات (الربيعي، ٢٠٠٦).

وتعرّف التغذية الراجعة بأنَّها: " المعلومات التي يحصل عليها الفرد خلال أو بعد أداء الاستجابة، ويمكن أن تكون هذه المعلومات داخليّة أو خارجيّة " (خيون، ٢٠١٠: ١١٨).

ويعّرفها شابلن (Chaplin,1968:82) بأنَّها: " المعلومات التي تَرِد من مصدر ما يفيد في ضبط السلوك ".

ويعتبر الحيلة (١٩٩٩: ٢٦٠) التغذية الراجعة بأنَّها: " التغذية التي تتصل مباشرة بالسلوك وتعقبه مباشرة، وتزوّد الطالب بالمعلومات أو التوجيهات والإشارات اللازمة لتعزيز السلوك، أو تطويره، أو تصحيحه ".

والتغذيّة الراجعة: " مبدأ تعليمي يَنشد تقويم مسار التعلّم وتعزيزه بغية تحقيق التعلّم المتقن عبر أنماط متباينة" (كنعان، ٢٠٠٧: ١٠٣) .

ويرى نشواتي (١٩٨٤: ٤٤٤) أنَّ التغذية الراجعة عبارة عن: " المعلومات التي يتلقاها الطالب بعد الأداء، والتي تمكّنه من معرفة مدى صحّة استجابته للمهمة التعليميّة ".

وعرّفها صبر(٢٠٠٥: ٣٤٥) بأنَّها: "العمل الذي يقع بعد الإنجاز مباشرة، وبصورة واضحة لمعرفة صحة الإنجاز وتصحيحه، وكذلك يقوم المعلّم بتوضيح الأخطاء التي حدثت من الطالب أثناء الأداء".

في ضوء التعريفات السابقة تجد الباحثة أنَّ التغذية الراجعة هي المعلومات التي يتلقاها الطالب من المعلم بعد استجابته لمهمة تعليميّة معينة، ويمكن أن تعزز أو تعدل هذه الاستجابة، بحيث توجه الطالب إلى المسار الصحيح، وتمكّنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليميّة.

أهميّة التغذية الراجعة:

تُعدُّ التغذية الراجعة أحد العناصر المهمة في العمليّة التعليميّة، فمن خلالها يستطيع المعلّم إعلام طلبته بنتائج تعلّمهم سواء كانت صحيحة أم لا، مما يخفف عنهم التوتر والقلق، بالإضافة إلى تعديل الإجابة غير الصحيحة، مما يساعد الطلبة على عدم الوقوع في الخطأ مرة أخرى، وهذا من شأنه أن يعمل على تنشيط العمليّة التعليميّة، وزيادة الدافعيّة نحو التعلّم والإنجاز عند الطلبة (خيون، ٢٠١٠).

ولا تستطيع الأسئلة التعليميّة أن تحقق الأهداف التي وضعت لأجلها ما لم يتبعها عمليات من التغذية الراجعة، وتُعدُّ التغذية الراجعة من العناصر الأساسيّة لأي عمليّة تعلّم، ولا يمكن للطلبة أن يفهموا المعلومات المراد تعلّمها ويرسخوها في أذهانهم بدون التغذية الراجعة (دروزة،٢٠٠١).

وترى طه (٢٠٠٤) أنَّ التغذية الراجعة لها أهميّة كبيرة في عمليّة التعلّم؛ حيث إنَّها ضروريّة في عمليّة الرقابة، والضبط والتحكّم، وتعقب عمليات التفاعل والتعلّم، وأهميّتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره نحو الأفضل، إضافةً إلى دورها الْهام في استثارة دافعيّة

الطلبة من خلال مساعدتهم على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتونها، ويحذفون الاستجابات الخاطئة.

وتبرز أهميّة التغذية الراجعة كما أوردها الحيلة (١٩٩٩) كالآتي:

١. تعمل التغذيّة الراجعة على إعلام الطلبة بنتيجة تعلّمهم صحيحة كانت أم غير صحيحة، مما يقلل من القلق والتوتر الذي يحصل للطلبة في حالة عدم معرفتهم بنتائج تعلّمهم.

٢. تعزز نشاط الطلبة وتشجّعهم على الاستمرار في عمليّة التعلم مدّة أطول مما هي عليه، وبهذا تساعد على تدعيم العمليّة التعليميّة والتعلميّة.

٣. معرفة الطلبة بإجاباتهم، وسبب الخطأ عندهم، يقنعهم بأنَّهم المسؤولون عن هذا الخطأ مما يؤدي إلى مضاعفة جهودهم لتجاوز الخطأ.

٤. تصحيح الإجابة غير الصحيحة للطلبة يؤدي إلى التخلّص منها، وإحلال الإجابة الصحيحة محلها.

٥. إنَّ استخدام التغذيّة الراجعة من شأنه تنشيط عمليّة التعلّم، وزيادة مستوى الدافعيّة للطلبة، ويجعل كلًا من المعلّمين والطلبة في حركة مستمرة لتحقيق الأهداف المنشودة.

٦. تبيّن التغذية الراجعة للطلبة اتجاه سير تقدّمهم في العمليّة التعليميّة والتعلميّة.

٧. تبيّن للطلبة مكانهم من الأهداف السلوكيّة التي حققها غيرهم من الطلبة في صفهم والتي لم يحققوها بعد .

٨. تعمل التغذية الراجعة على تزويد الطلبة بمعلومات زائدة ومراجع مختلفة مما يؤدي إلى تقوية عمليّة التعلّم وتدعيمها وإثرائها.

أنواع التغذية الراجعة وأشكالها:

يوجد للتغذية الراجعة أنواع وأشكال مختلفة استنادًا إلى طريقة تصنيفها وبحسب وجهات النظر في الأدب التربوي، فقد صنِّفت بحسب الاتجاه، أو بحسب الطريقة التي يتلقى بها الطلبة التغذية الراجعة، أو المصدر، أو وسيلة الحصول عليها، أو بحسب الزمن المناسب لتقديمها، أو بحسب طبيعتها، أو بحسب الدور الوظيفي لها، ولقد صنَّفها صوالحة (١٩٩٠) كالآتي:

أولًا: أنواع التغذية الراجعة بحسب اتجاهها:

وتقسم على نوعين: التغذية الراجعة الموجبة، والتغذية الراجعة السالبة.

١. التغذية الراجعة الموجبة:

وهي أن يُعلم الطالب بأنَّ الإجابة عن فقرة ما من فقرات الاختبار صحيحة، مما يزيد من حجم المادة التعليميّة التي يتذكرها.

٢. التغذية الراجعة السالبة:

وهي أن يُعلَم الطالب بأنَّ الإجابة عن فقرة من فقرات الاختبار غير صحيحة، وتسبب تحصيلًا أسرع وبشكل مستمر، ومقاومة أكبر للنسيان مما تسببه التغذية الراجعة الموجبة وحدها.

ثانيًا: أنواع التغذية الراجعة بحسب الطريقة التي يتلقى بها الطالب:

تتضمن نوعين من التغذية الراجعة: التغذية الراجعة الظاهريّة، والتغذية الراجعة الضمنيّة.

١. التغذية الراجعة الظاهريّة:

هي المعلومات التي يتم استقبالها من الطالب عن طريق استخدامه لحاسة أو أكثر من حواسه الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والتذوّق.

٢. التغذية الراجعة الضمنيّة:

وهي المعلومات التي يتلقاها الطالب عن أدائه من خلال الحس الداخلي بواسطة أجهزة الاستقبال الداخليّة، وهي تكون أكثر أهميّة في المراحل التعليميّة العليا منها في المراحل التعليميّة الدنيا.

في حين قسمها المقطري (١٩٨٩) وعلى ما يأتي :

أولًا: التغذية الراجعة بحسب مصدرها:

تقسم على نوعين من التغذية الراجعة إلى: التغذية الراجعة الخارجيّة، والتغذية الراجعة الداخليّة.

١. التغذية الراجعة الخارجيّة:

وهي المعلومات التي يتلقاها الطالب عن أدائه من مصدر خارجي، والمعلومات التي يقدمها المعلّم للطالب.

٢. التغذية الراجعة الداخليّة:

وهي المعلومات التي يتلقاها الطالب عن أدائه من خلال ملاحظته الذاتيّة لنتائج ذلك الأداء.

ثانيًا: التغذية الراجعة بحسب وسيلة الحصول عليها:

وتصنف التغذية الراجعة هنا على ثلاثة أنواع هي: التغذية الراجعة اللفظيّة، والتغذية الراجعة المكتوبة، والتغذية الراجعة المرئيّة.

١. التغذية الراجعة اللفظيّة:

هي التغذية الراجعة التي يُزوّد بها الطالب عن طريق الكلام، ولا يستطيع الرجوع إليها في أي وقت، وذلك مما يجعلها عرضة للنسيان.

٢. التغذية الراجعة المكتوبة:

هي التغذية الراجعة التي يُزوّد بها الطالب عن طريق الكتابة، وتُعدُّ أفضل من التغذية الراجعة اللفظيّة على اعتبار أنَّ الطالب يمكن أن يرجع إليها في أي وقت .

٣. التغذية الراجعة المرئيّة:

هي التغذية الراجعة التي يُزوّد بها الطالب من خلال رؤيته لسلوكه الذي يعاد مرة ثانية أمامه وذلك باستعمال جهاز الفيديو، أو جهاز التلفاز .

ثالثًا: التغذية الراجعة بحسب زمن تقديمها:

وتتضمن التغذية الراجعة على نوعين هما: التغذية الراجعة الفوريّة، والتغذية الراجعة المؤجلة.

١. التغذية الراجعة الفوريّة:

وهي التغذية الراجعة التي يُزوّد بها الطالب عن أدائه في الاختبار بعد الإجابة مباشرة، أي خلال زمن لا يزيد عن يوم واحد من تقديم الاختبار.

٢. التغذية الراجعة المؤجلة:

هي التغذية الراجعة التي يزوّد بها الطالب عن أدائه في الاختبار بعد الإجابة عنه بفترة زمنيّة لا تقل عن يوم واحد ولا تزيد عن أسبوع واحد من تقديم الاختبار.

رابعًا: التغذية الراجعة بحسب طبيعتها:

تقسم التغذية الراجعة على نوعين: التغذية الراجعة الكميّة، والتغذيّة الراجعة النوعيّة .

١. التغذية الراجعة الكميّة:

هي التغذية الراجعة التي يتم من خلالها تزويد الطالب بمعلومات تشعره بأن استجابته صحيحة أو غير صحيحة.

٢. التغذية الراجعة النوعية:

هي التغذية الراجعة التي يتم من خلالها تزويد الطالب بمعلومات أكثر تفصيلًا ودقّة حول استجابته، وتُعدُّ أكثر فاعليّة من التغذية الراجعة الكميّة .

أما العميري (٢٠٠٢) قسّم التغذية الراجعة وبحسب دورها الوظيفي إلى ما يأتي :

١. التغذية الراجعة الإعلاميّة:

هي التغذية الراجعة التي يتم من خلالها تزويد الطالب بمعلومات تبيّن فيما إذا كانت استجابته صحيحة أم خاطئة، وذلك بوضع إشارة " صح " إذا كانت الإجابة صحيحة، ووضع إشارة " خطأ " إذا كانت الإجابة خاطئة.

٢. التغذية الراجعة التصحيحيّة:

هي التغذية الراجعة التي تهدف إلى تصحيح استجابة الطالب والإشارة إلى الإستجابة الصحيحة بإشارة " صح" ، والإشارة إلى الاستجابة الخاطئة بإشارة " خطأ"، مع تصحيح الإجابة الخاطئة بإعطاء الجواب الصحيح.

٣. التغذية الراجعة التفسيريّة:

وفي هذا النوع من التغذية الراجعة أيضًا يتم تزويد الطالب بمعلومات تبيّن فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة، وذلك بوضع إشارة " صح " إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة " خطأ " إذا كانت الإجابة خاطئة، ويشار إلى تصحيح الإجابة الخاطئة، ولكن هنا مع ذكر أسباب الخطأ على الورقة.

٤. التغذية الراجعة التعزيزيّة:

وهنا يتم تزويد الطالب بمعلومات تبيّن فيما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خاطئة، وذلك بوضع إشارة " صح " إذا كانت الإجابة صحيحة، ووضع إشارة " خطأ " إذا كانت الإجابة خاطئة،

كما يشار إلى تصحيح الإجابات الخاطئة، بالكتابة على ورقة الإجابة، ويتم بعد ذلك تزويد المتعلّم ببعض العبارات التعزيزيّة مثل (أرجو منك الاهتمام أكثر يا عزيزي، لا بأس ستكون الأفضل).

وتستخدم الباحثة في الدّراسة الحاليّة التغذية الراجعة بدورها الوظيفي، بأنواعها الثلاث وهي (التغذية الراجعة التصحيحيّة، والتغذية الراجعة التفسيريّة، والتغذية الراجعة التعزيزيّة).

المحور الثالث: الدافعيّة للإنجاز :

يعرّف الدافع لغةً بأنَّه: " التحريك، واندفع يعني أسرع في السير، والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرّك السلوك الإنساني، ومعظمه سلوك مدفوع يهدف إلى إشباع حاجات ما، أو إلى تحقيق أهداف معينة" (المعصومة، ٢٠٠٥: ٧٥).

وتعرّف الدافعيّة اصطلاحًا بأنَّها: " الحالات الداخليّة أو الخارجيّة العضويّة التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريتها حتى يتحقق ذلك الهدف" (دبابنة، ٢٠٠٦: ١٨).

ويعرّفها كوفرن (Govern,٢٠٠٤) بأنَّها: " مجموعة الظروف الداخليّة والخارجيّة التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عنده عندما يختل".

والدافعيّة تعرّف على أنَّها: " تكوين فرضي، وهي تعبر عن حالة يعيشها الفرد، تعمل على استثارة السلوك، وتنشيطه، وتوجيهه نحو هدف معيّن، ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من خلال تتبعات السلوك الموجهة نحو الهدف، وتنتهي هذه التتبعات بتحقيق الهدف موضوع الدافع " (الهلول، ٢٠١١: ٢٥).

وترى الباحثة أنَّ الدافعيّة من أهم موضوعات علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أم التطبيقي، فلا نستطيع حل المشكلات السيكولوجيّة دون النظر إلى دوافع الفرد التي تقوم بتحديد سلوكه، إذ تُعدّ الدافعيّة القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معيّن.

ويختلط مفهوم الدافعيّة مع مفاهيم أخرى مثل الحاجة والهدف، فمفهوم الدافعيّة (Motivation) يدل على مجموعة الظروف الداخليّة والخارجيّة التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع هنا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معيّن، وهذا الهدف يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخليّة. أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجيّة أو السيكولوجيّة اللازمة المؤديّة لحفظ بقاء الفرد. وأما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في نفس الوقت إلى اشباع الحاجة (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).

ويرى كلوستيرمان (Kloosterman, ١٩٨٨) أنَّ الأفراد الذين يمتلكون دافعيّة خارجيّة غالبًا ما يرون أنَّ هنالك ظروفًا خارجيّة لا يمكنهم السيطرة عليها، تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذلك نجدهم يعزون فشلهم أو نجاحهم إلى عوامل خارجة عن إرادتهم، أمّا الدافعيّة الداخليّة فتعبّر عن رغبة داخليّة لدى الفرد تتمثل في قوة داخلهم تدفعهم لأداء مهمة معيّنة، وغالبًا ما يقوم الأفراد المدفوعون داخليًّا بأداء المهمات الموكلة إليهم بشكل أفضل من هؤلاء المدفوعين خارجيًّا؛ حيث إنَّهم أكثر اهتمامًا بأداء المهمات وإنجازها والتفوق بها من هؤلاء الذين يهتمون بأداء المهمات من أجل المكافأت الخارجيّة فقط.

وتُعدُّ التعريفات السابقة تعريفاتٍ للدافعيّة بصورتها العامّة، بحيث ينبثق من الدافعيّة حالة متميزة هي الدافعيّة للإنجاز، تشير إلى حالة في داخل الطالب تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بهمة عالية، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلّم، وهي حالة داخلية تجعل الطالب يسعى إلى التفوق والنجاح والتميّز، وتنمي لديه الطموح لتحقيق الأهداف السامية، وتمكّن في نفسه روح المثابرة لإتقان المهارات والوصول لأعلى المراتب وتحقيق النجاح.

ويُعتبر مكلاند (Mcclelland,١٩٨٩) من أوائل الذين درسوا الدافعيّة للإنجاز، ويعرّفها بأنَّها: ميل مستمر نوعًا ما نحو النجاح، وإنَّ شدة الدافع للإنجاز لاتتعلق بالطالب فقط، بل بمستوى الصعوبة الذي يواجهه بالموقف التعليمي.

وتعرّف الدافعيّة للإنجاز على أنَّها: " رغبة ذاتيّة توجه السلوك نحو هدف معيّن، ألا وهو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق، وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف، وتكمن وراءها حاجة الطالب إلى النجاح" (إبراهيم، ٢٠١١: ٢١٢).

ويعرّفها عياصرة (٢٠٠٦: ١٢٠) بأنَّها عبارة عن: " نظام شبكي من العلاقات المعرفيّة، والانفعاليّة الموجهة، أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ التميز، والتفوق.

وعرّفتها أبو علام (٢٠٠١: ٢٦٩) بأنَّها: " حالة داخليّة ترتبط بمشاعر الفرد، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به".

وتعرّفها الأحمد (٢٠٠١: ٢٤٧) على أنَّها: " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه".

أهميّة الدافعيّة للإنجاز:

للدافعيّة للإنجاز دورٌ مهمٌ في رفع مستوى الفرد وإنتاجيته في المجالات المختلفة والأنشطة التي يقوم بها، وإنَّ الطريقة التي ينشأ بها الأفراد لا تنعكس على الفرد نفسه بل تنعكس على مستوى دافعيّة الإنجاز الموجود في المجتمعات التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد، أما بالنسبة لدور الدافعيّة للإنجاز في حياة الطلبة فهي تزيد من قدرتهم على ضبط النفس في العمل لحل المشكلات، فيمتازون بقدرتهم على وضع التصورات المستقبليّة المعقولة لحل المشكلات التي تواجههم (إبراهيم، ٢٠١١).

وترى الباحثة أنَّ الدافعيّة للإنجاز هي أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانيّة، وتُعدُّ من أكثر موضوعات علم النفس أهميّة ودلالة، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصيّة والسلوك، ولايمكن حل المشكلات السيكولوجيّة دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بتحديد سلوكه، فدراسة دوافع السلوك تزيد فهم الإنسان لنفسه وغيره من الأفراد، كما تساعد على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل، وكما أننا من خلال معرفتنا بدوافع الأفراد نستطيع أن نضبط ونوجه سلوكهم إلى وجهات معيّنة عن طريق تهيئة مواقف خاصة تثير فيهم دوافع معينة تحفزهم للقيام بالأعمال التي نريد منهم أداءها، وبالتالي نمنعهم من الأعمال التي لانريد منهم أداءها.

ثانيًا: الدّراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت الإملاء:

هدفت دراسة جار الله (٢٠١٢)، إلى تعرّف أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لطلاب الصف الخامس الإبتدائي، ولقد قام الباحث باختيار العينة عشوائيًّا من مدرسة بنت الكرامة الابتدائيّة للبنين في محافظة ميسان في جمهورية العراق وبنحو عشوائي أيضًا، وقد تألفت دراسته من مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث اختار شعبتين من شعب الصف الخامس ووزعها على مجموعتي الدراسة، تألفت العينة من (٤٥) طالبًا، بواقع (٢٤) طالبًا في المجموعة التجريبيّة، و(٢٥) طالبًا في المجموعة الضابطة، ولتحقيق الهدف من الدراسة أَعدَّ الباحث نصوصًا إملائيّة لتدريس القراءة، وخططًا تدريسيّة لتدريس طلبة المجموعتين، وقام بتدريس طلبة المجموعة التجريبيّة باستعمال دائرة الأسئلة في القراءة، ودرّس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، وبعد انتهاء التجربة قام بإعداد نصٍّ إملائي لاختبار الطلبة، وقد أسفرت النتائج عن تفوّق طلبة

المجموعة التجريبيّة التي دُرّسَت باستعمال دائرة الأسئلة في تعليم القراءة على طلبة المجموعة الضابطة.

وأعدَّت المجمعي(٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استعمال الإملاء الإستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية، وقامت الباحثة باختيار العينة بشكل قصدي ثلاث شعب من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرسة متوسطة الجواهري للبنات في مدينة بعقوبة في جمهورية العراق، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٩٣) طالبة بواقع (٣٢) طالبة في الشعبة (أ) والتي تمثل المجموعة التجريبيّة الأولى التي صوّبت الأخطاء الإملائيّة ذاتيًا، و(٣٢) طالبة في الشعبة(ب) لتمثل المجموعة التجريبيّة الثانية التي صوّبت الأخطاء الإملائيّة وقائيًّا، و(٢٩) طالبة في الشعبة(ج) لتمثل المجموعة التجريبيّة الثالثة والتي صوّبت الأخطاء الإملائيّة استباريًّا، ولقد بيّنت النتائج تفوّق طالبات المجموعة التجريبيّة الأولى على طالبات المجموعة التجريبيّة الثانية، وكان الفرق ذا دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥)، وتفوّق طالبات المجموعة التجريبّة الأولى على طالبات المجموعة التجريبيّة الثالثة، وكان الفرق ذا دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبينما لا يوجد فرق بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبيّة الثانية وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبيّة الثالثة عند مستوى دلالة(٠.٠٥).

وقام الظفيري (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي متعدد الوسائط لمعالجة الأخطاء الإملائيّة الشائعة في كتابة الهمزة لدى طلبة المرحلة المتوسطة العليا في دولة الكويت وفق منهج التعلم الذاتي، ولقد تكونت عينة الدّراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع، موزعين على (٦) مدارس في منطقة الجهراء، بحيث تم اختيار ثلاث من مدارس الذكور، وثلاث من مدارس الإناث بطريقةٍ عشوائيّة، كما تم اختيار (٢٠) طالبًا وطالبة بالطريقة العشوائيّة أيضًا من كل مدرسة من المدارس الست، وتحقيقًا لهذا الهدف أعدَّ الباحث اختبارًا إملائيًّا يتناسب

مع محتوى المادة المراد تدريسها للتعرف على الأخطاء الإملائيّة التي يقع فيها طلبة الصف التاسع، وأشارت النتائج إلى أنَّ معظم الأخطاء الشائعة تقع في مهارة كتابة الهمزات، بحيث إنَّ "مهارة كتابة الهمزة المتطرفة وقبلها كسر" حصلت على أعلى نسبة خطأ إذ بلغت النسبة (٩٧.٤%)، تليها "مهارة كتابة الهمزة مع ألف الإثنين" وبنسبة خطأ (٩١.٢%)، في حين كانت أقل نسبة خطأ في "مهارة كتابة اللام القمريّة" وبنسبة خطأ (٤.٢%).

وأجرت الجوجو(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر برنامج تعليمي يضم مجموعة من الخبرات المتنوعة مصممة على شكل منظومة قصصية معدَّة بطريقة مترابطة ومنظمة في ضوء التنظيم المنطقي، يهدف إلى تنمية مهارتي الهمزة المتوسطة والمتطرفة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، اختارت الباحثة لهذه الدّراسة المنهج البنائي التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٣) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة بنت الرافدين الأساسيّة للبنات للعام الدّراسي ٢٠٠٤_٢٠٠٥، قامت الباحثة بتقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبيّة وعددها (٣٦) طالبة، والثانية ضابطة وعددها (٣٧) طالبة، حيث درست طالبات المجموعة التجريبيّة بالبرنامج التعليمي، بينما درست طالبات المجموعة الضابطة المنهج المدرسي بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت الدراسة عدة نتائج أولًا: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبيّة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار الإملائي القبلي. ثانيًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبيّة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار الإملائي البعدي، لصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرى بوشارد(Bouchard,٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الاساسي على القراءة والكتابة، ومعرفة الاخطاء الشائعة لديهم، ولقد تكوّنت عينة الدّراسة من

شعبتين من الصف الثالث، الأولى من الذكور وعددها (٢٨) طالبًا، والأخرى من الإناث وعددها (٣٢) طالبة، وقد توصلت النتائج إلى أنَّ هناك علاقة موجبة ودالّة إحصائيًّا بين قدرة الطلبة على القراءة والتهجئة وقدرتهم على الكتابة الإملائيّة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، بينما أظهرت الدّراسة عدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

المحور الثاني: دراسات تناولت التغذية الراجعة: .

هدفت دراسة العميري (٢٠٠٢) إلى معرفة أثر استعمال نمطين من أنماط التغذية الراجعة في تحصيل طالبات الصف الخامس الإبتدائي في جمهوريّة العراق في مادة قواعد اللُغة العربيّة، وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (٧٠) طالبة، قام الباحث بتوزيعها عشوائيًا بواقع (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبيّة الأولى التي تلقت طالباتها تغذية راجعة مكتوبة، و (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت طالباتها تغذية راجعة لفظية، فأظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبيّة الأولى التي تلقت تغذية راجعة مكتوبة .

وأجرى هانج (Huang, ١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التغذية الراجعة بأنماط متعددة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعّلم المعتمد على الحاسوب، وتكوّنت عينة الدّراسة من (١١٢) طالبًا وطالبة في جامعة بنيوتل في الولايات المتحدة الإمريكيّة من الطلبة المسجلين في برنامج تدريبي يعتمد على الحاسوب، قام الباحث بتوزيع العينة عشوائيًا بين ثلاث مجموعات، الأولى مجموعة تجريبيّة زوّدت بتغذية راجعة إعلاميّة، والثانية مجموعة تجريبية زوّدت بتغذية راجعة تفسيريّة، والثالثة مجموعة ضابطة لم تزوّد بأي تغذية راجعة، وتحقيقًا لأهداف الدّراسة أجرى الباحث اختبارًا تحصيليًا لقياس التحصيل الدراسي ومقياسًا لقياس الاتجاه نحو التعلّم، ولقد أظهرت

نتائج الدّراسة تفوّق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، وأظهرت أيضًا أنَّ اتجاهات الطلبة الذين تلقوا تغذية راجعة تفسيريّة نحو التعلّم أفضل من اتجاهات الطلبة الذين تلقوا تغذية راجعة إعلاميّة .

المحور الثالث: دراسات تناولت الدافعيّة للإنجاز:

هدفت دراسة البداوي (٢٠١٢) إلى استقصاء فاعليّة برنامج تعليمي مبني على التعلّم المستند على الدماغ في التحصيل والدافعيّة للإنجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية تربية عمان الرابعة، وتكوّنت عينة الدّراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة، قسمتهم الباحثة عشوائيًا إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية وتضم (٦٠) طالبًا وطالبة، والثانية ضابطة وتضم(٦٠) طالبًا وطالبة، وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في التحصيل والدافعيّة للإنجاز تعزى للمجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا في الدافعيّة للإنجاز تعزى للجنس،كذلك لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

وقام كل من بركيل، وهولينج، وفوك، (Prechek&Holling&Vock,٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى البحث في دور الحاجة للمعرفة والدافعية للإنجاز والوعي وعلاقته بعدم الإنجاز الدّراسي، وتحقيقًا لأهداف الدّراسة تكوّنت العينة من (٤٧) طالبًا و (٤٦) طالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر، وتم استخدام تقارير التقييم الذاتي والعلامات المدرسية للتقييم، وكذلك تقييم القدرات الذهنية عبر اختبار الذكاء وتقييم عدم الإنجاز، فقد تم استخدام نموذج تحليل ارتدادي (توقع معدل العلامة المناسبة للذكاء العام) الذي صممه الباحثون من خلال الأدب النظري، وقد أظهرت النتائج أنَّ كل العلاقات بين علامات الإنجاز والحاجة للمعرفة وعلامات الدافعية للإنجاز

والوعي قد تبعت المسار الخطي، كما أظهرت أنَّ الحاجة للمعرفة هي تمامًا مثل القلق تساهم بشكل كبير في تفسير عدم الإنجاز.

وأجرى صبري (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعليّة برنامج تعليمي- تعلّمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعيّة المعرفيّة والدافعيّة للإنجاز لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدوليّة في الأردن، وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (١٦٠) طالبًا وطالبة اختارهم الباحث بطريقة عشوائية، وقام بتقسيمهم إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين، و أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسط أداء الطلبة الذين طبّق عليهم البرنامج التعليمي_ التعلّمي ومتوسط أداء الطلبة الذين لم يطبق عليهم البرنامج، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث على استبيان نمط العزو لدى الأطفال واختبار الدافعيّة للإنجاز، بينما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث لصالح الإناث على اختبار الدافعيّة المعرفيّة، وكما أظهرت النتائج عدم ظهور أي أثر له دلالة إحصائيّة للتفاعل بين الجنس والمجموعة على استبيان نمط العزو لدى الأطفال واختبار الدافعيّة للإنجاز ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعيّة المعرفيّة.

وأجرى هيلات (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجيّة التعليم الذاتي في تنميّة توكيد الأطفال لذواتهم ودافعيّتهم للإنجاز، وتكوّنت عينة الدّراسة من (٨٠) طالبًا، قُسّمت إلى قسمين الأول يضم (٤٠) طالبًا من طلاب الصف التاسع، والثاني يضم(٤٠) طالبًا من الصف السادس الأساسي في الأردن، قسمهم الباحث بطريقة عشوائيّة بالتساوي إلى مجموعتين الأولى ضابطة، والأخرى تجريبيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي

المعدل للمجموعة الضابطة على البعد الكلي لكل من اختبار توكيد الذات واختبار دافعيّة الإنجاز ولصالح أداء المجموعة التجريبيّة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط الأداء البعدي المعدل لطلبة الصف التاسع، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لطلبة الصف السادس على البعد الكلي لكل من توكيد الذات والدافعيّة للإنجاز، حيث جاء الأداء على البعد الكلي لتوكيد الذات لصالح طلبة الصف التاسع، في حين جاء الأداء على البعد الكلي لدافعيّة الإنجاز لصالح طلبة الصف السادس.

وقام عطية (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الدافعيّة للإنجاز لدى طلبة الصفوف الدّراسيّة الثلاث لكل من المرحلة الإعداديّة والثانويّة في مدارس محافظة القاهرة الحكوميّة في مصر، وكذلك معرفة الفروق في الدافعيّة للإنجاز تبعًا للمرحلة العمرية لكل من المرحلتين من الجنسين، تكوّنت عينة الدّراسة من (٤٢٠) طالبًا وطالبة من مختلف الصفوف في المرحلتين، وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ مستوى الدافعيّة للإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من مستوى درجة المتوسط للمقياس الذي اعتمده الباحث في دراسته، وأنَّ هناك فروق ذات دلالة بين الصفوف الدّراسية في المرحلة الإعدادية لصالح الصفوف الأعلى والعمر الأكبر، أي أنَّ الدافعيّة للإنجاز تنمو وفقًا للعمر والمستوى الدّراسي في المرحلة الإعدادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعيّة للإنجاز بين الذكور والإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

_ توزعت الدّراسات السابقة جميعها على عدد من الدول مثل الأردن، والعراق ، والكويت، وفلسطين، ومصر

– اختلفت الدراسات السابقة جميعها في توزيع العينات، فقد استهدفت عينة دراسة كل من البداوي(٢٠١٢)، والظفيري(٢٠٠٩) الطلاب والطالبات، بينما استهدفت عينة دراسة كل من

الجوجو (٢٠٠٤)، والمجمعي (٢٠١١)، والعميري (٢٠٠٢) الطالبات، واستهدفت عينة دراسة كل من هيلات (٢٠٠٤)، وجار الله (٢٠١٢) الطلاب.

_ معظم الدّراسات السابقة التي تناولت الإملاء أعدّت اختبارًا تحصيليًا كأداة للدراسة مثل الدّراسة الحالية، بينما أعد جار الله (٢٠١٢) نصوصًا إملائية لاختبار الطلبة بها.

_ أظهرت نتائج الدراسات السابقة جميعها فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يتفق مع نتائج الدّراسة الحالية.

أفادت الباحثة من الاطلاع على الدّراسات السابقة في عدة جوانب منها:

_ كتابة الإطار النظري الخاص بالدّراسة الحالية.

– الاطلاع على المنهجية المتبعة فيها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

– بناء أداتي الدّراسة (اختبار التحصيل الإملائي، ومقياس الدّافعية للإنجاز).

– الاطلاع على مراجع عديدة لها علاقة بالدّراسة الحالية.

– الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

– توظيف نتائجها في تفسير نتائج الدّراسة الحالية.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة خلال الدّراسة وذلك لتحقيق هدفها، بحيث يتضمن وصفًا للمنهجية المتّبعة فيها، ووصفًا لأفرادها، ووصفًا لإعداد أداتيها، والتحقق من صدقهما وثباتهما، كما يتضمن هذا الفصل إجراءات تطبيق الدّراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائيّة التي تم الاستناد إليها في تحليل النتائج واستخراجها.

منهجية الدّراسة:

يُعدُّ المنهج شبه التجريبي الأكثر ملاءمة لموضوع الدّراسة لمناسبته مع هدف الدّراسة الحاليّة، فاتبعته الباحثة؛ لأنَّه يعالج أثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة، بحيث أخضع المتغير المستقل وهو أسلوبا التغذية الراجعة (التفسيرية والتعزيزية) لقياس أثره في المتغيرات التابعة وهي (التحصيل الإملائي، والدافعيّة للإنجاز).

أفراد الدّراسة:

لقد تم اختيار أفراد الدّراسة من طالبات الصف السادس الأساسي بالطريقة القصدية، حيث اختارت الباحثة مدرسة (هند بنت أبي أمية الأساسية للبنات) التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى، وكان ذلك للأسباب التالية:

_ توافر ثلاث شعب من الصف السادس الأساسي في المدرسة.

_ تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة، وتسهيل مهمتها، وتوفير التسهيلات اللازمة لإجراء الدّراسة.

_ تعاون معلّمة اللُغة العربيّة مع الباحثة والاستعداد لمساعدتها.

_ قرب المدرسة من مكان سكن الباحثة بحيث يسهل عليها تطبيق إجراءات الدّراسة فيها.

قامت الباحثة بزيارة المدرسة المذكورة مصطحبةً معها كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية التربية والتعليم لمحافظة الزرقاء الأولى، وقد أبدت الإدارة تعاونًا جيدًا مع الباحثة لتسهيل مهمتها في تطبيق التجربة، بحيث تتوافر في المدرسة ثلاث شعب للصف السادس الأساسي، وقد تم اختيار الشعب عشوائيًا، حيث مثلت الشعبة (هـ) المجموعة التجريبية الأولى والتي تدرس الإملاء مع تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة التفسيرية، وعدد طالباتها (٣٦)، والشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية والتي تدرس الإملاء مع تزويد طالباتها بالتغذية الراجعة التعزيزيّة، وعدد طالباتها (٣٦)، في حين كانت الشعبة (د) هي المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٣٤) والتي تُرِكَت للمعلّمة لاتباعها التغذية الراجعة التصحيحية، وبهذا يبلغ عدد أفراد الدّراسة (١٠٦).

الجدول (١) توزيع أفراد الدّراسة في المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة)

المجموعة	أسلوب التغذية الراجعة	الصف	عدد الطالبات
التجريبية الأولى	التغذية الراجعة التفسيرية	السادس (هـ)	٣٦
التجريبية الثانية	التغذية الراجعة التعزيزية	السادس (ج)	٣٦
الضابطة	التغذية راجعة التصحيحية	السادس (د)	٣٤
المجموع			١٠٦

أداتا الدّراسة:

تحقيقًا لهدف الدّراسة المتمثل في الكشف عن (أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن). استخدمت الباحثة الأداتين الآتيتين:

أولًا: اختبار التحصيل الإملائي:

تُعدُّ الاختبارات التحصيلية طريقة منظمة لمعرفة مستوى تحصيل الطلبة للمعارف والمهارات التي سبق أن درسوها في مادّة تعليمية بوقت سابق، وذلك من خلال إجابة الطلبة عن الأسئلة، أو الفقرات التي تغطي المحتوى الدّراسي الذي درسه الطلبة (الخوالدة ويحيى، ٢٠٠١).

وقد أعدَّت الباحثة اختبارًا تحصيليًا تكوّن في صورته النهائيّة من (٣٠) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعيّة، وذلك لما تمتاز به الاختبارات الموضوعية عن غيرها بأنَّ لها القدرة على تغطية أجزاء المحتوى التعليمي جميعها، كما تختصر الوقت والجهد، وتتميز بالدقة، كما أنَّها تكون بعيدة عن التأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ،وقد توزعت فقرات الاختبار وبحسب المستويات المعرفية الثلاثة من تصنيف بلوم (Bloom) وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وفقًا للمحتوى التعليمي والأهداف السلوكية، وجاء الاختبار مراعيًا لشروط الصدق والثبات والشمولية والموضوعية، وقد تطلب إعداد الاختبار القيام بالخطوات التالية:

أ- تحديد المادّة العلمية:

قامت الباحثة باختيار المادّة العلمية الدّراسية من الموضوعات الإملائية التي طرحت في كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن، للعام الدّراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، وذلك لكتابة فقرات الاختبار التحصيلي، وهي (قواعد كتابة الهمزة، وقواعد كتابة علامات الترقيم، وقواعد كتابة الألف اللّيِّنة في أواخر الأفعال الثلاثية).

ب- تحديد الأهداف السلوكية:

يُعرّف الهدف السلوكي بأنَّه: " سلوك يقوم به الطالب بوصفه ناتجًا لحدوث التعلّم، بحيث يمكن ملاحظته وقياسه، ويكون محددًا بمستوى مقبول للأداء، وظروف يجب تحقيق الهدف تحت تأثيرها أو في حالة توافرها (عودة، ٢٠٠٣).

ولقد تم صياغة الأهداف السلوكية في صورة نتائج تعليمية نهائية محددة وواضحة، ولقد تم اشتقاق هذه الأهداف من محتوى المادّة التعليمية المقررة للموضوعات الإملائية (قواعد كتابة الهمزة، قواعد كتابة علامات الترقيم، قواعد الألف اللَّيِّنة في أواخر الأفعال الثلاثية)، بلغ عدد الأهداف السلوكية التي صيغت (٤٠) هدفًا سلوكيًا. والجدول الآتي يوضح توزيعها بين المستويات المعرفية:

الجدول (٢) توزيع الأهداف السلوكية على المستويات المعرفية وفقًا لتصنيف بلوم (Bloom)

المستوى	المعرفة	الفهم	التطبيق	المجموع
عدد الأهداف السلوكية	٢٠	١٢	٨	٤٠

ج- إعداد جدول المواصفات:

إنَّ من إجراءات الدّراسة المهمة إعداد جدول مواصفات للاختبار المراد بناؤه، بحيث نضمن تمثيل فقرات الاختبار للمفاهيم الأساسية للمقرر الدّراسي والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها، فقد أعدَّت الباحثة جدول مواصفات وفق الأهداف السلوكية ومحتوى المادة التعليمية المحددة بالموضوعات الإملائية الثلاثة (قواعد كتابة الهمزة، وقواعد كتابة علامات الترقيم، وقواعد كتابة الألف اللَّيِّنة في أواخر الأفعال الثلاثية)، التي دُرِّست خلال فترة التجربة، وقد تم ذلك باتباع ما يأتي:

١- تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدّراسية، وجرى التحديد بحسب المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي لأهمية الموضوع} = \frac{\text{عدد أهداف الموضوع}}{\text{العدد الكلي للأهداف}}$$

٢- تحديد الوزن النسبي لأهداف كل مستوى من المستويات المعرفية (المعرفة، الفهم، التطبيق) وفقًا للأهداف داخل كل مستوى، كالآتي:

الوزن النسبي لأهمية الموضوع = عدد أهداف داخل المستوى / العدد الكلي للأهداف

لقد أعدَّت الباحثة الاختبار بصورته الأولية بواقع (٤٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح. وبعد عمليّة التحكيم تم اعتماد فقرات الاختبار بصورته النهائية، وقد بلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح.

الجدول (٣) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي (بصورته النهائية)

ت	الموضوعات	عدد الأهداف	الوزن النسبي	المعرفة ٥٠%	الفهم ٣٠%	التطبيق ٢٠%	المجموع ١٠٠%
١	قواعد كتابة الهمزة	١٤	٣٥%	٨	٢	٢	١٢
٢	قواعد كتابة علامات الترقيم	١٢	٣٠%	٤	٢	٢	٨
٣	قواعد كتابة الألف اللَّيِّنة في أواخر الأفعال الثلاثية	١٤	٣٥%	٦	٣	١	١٠
المجموع		٤٠	١٠٠%	١٨	٧	٥	٣٠

صدق الاختبار:

عُرض الاختبار للتأكد من صدقه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، ومناهج اللُّغة العربية، وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وبعض

مشرفي اللُغة العربية ومعلميها في محافظة الزرقاء، وقد بيّنت الباحثة أسماءهم في الملحق (١)، وطُلب إليهم بيان رأيهم في فقرات الاختبار من حيث:

- إضافة أيّ تعديلات على فقرات الاختبار بما هو مناسب.
- ارتباط فقرات الاختبار مع مضمون المادة التي تم تدريسها.
- وضوح الصياغة اللُغوية لفقرات الاختبار.
- مناسبة البدائل الأربعة لموضوع الفقرة .

وبعد توزيع الاختبار بصورته الأولية على المحكمين واستعادته، تم الأخذ الملاحظات الواردة منهم، وتفريغها، ودراستها، وعملًا بتلك الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية، وبناءً على هذا تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللُغوية لبعض فقرات الاختبار، وتم حذف (١٧) فقرة : (١١)، (١٢)، (١٥)، (١٦)، (١٧)، (٢١)، (٢٦)، (٣٠)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٤)، (٣٥)، (٣٦)، (٣٧)، (٣٩)، (٤٥)، (٤٧)، بحيث يصبح الاختبار بصورته النهائية المعدلة بواقع (٣٠) فقرة، والملحق (٢) يبين الاختبار التحصيلي في مادة الإملاء بصورته النهائية.

تطبيق اختبار التحصيل الإملائي على العينة الاستطلاعية:

بعد إعداد اختبار التحصيل الإملائي بصورته النهائية تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة (شجرة الدّر الأساسية الأولى للبنات) التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى،وقد بلغ عدد أفرادها (٣٦) طالبة وذلك للتحقق من:

_ تحديد زمن الاختبار.

- حساب معامل الصعوبة والتمييز للاختبار.

_ حساب معامل ثبات الاختبار.

_ مناسبة تعليمات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{متوسط زمن خروج أول ثلاث طالبات من الاختبار + متوسط خروج آخر ثلاث طالبات من الاختبار}}{٢}$$

والنتيجة كانت أنَّ الزمن الملائم لاختبار التحصيل الإملائي = (٤٠) دقيقة.

صعوبة فقرات الاختبار:

يُعدُّ تحديد مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار من الخطوات الضرورية؛ وذلك لأنَّه يوضح للمعلم كيفية أداء الطلبة في المهمة التي تقيسها الفقرة والمستوى العام لأداء صف معين في فقرات الاختبار، ويجعله على علم بما تحقق من أهداف تعليمية في الفقرات، ويساعد في الكشف عن الفقرات التي تكون في غاية الصعوبة أو السهولة (علام،٢٠٠٠).

ولقد تم تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على اختبار التحصيل الإملائي، وذلك لمعرفة الفقرات التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، وتم ذلك من خلال حساب معاملات الصعوبة للفقرات جميعها من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة}}{\text{عدد الإجابات الكلي عن الفقرة}}$$

الجدول (٤) معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠.٤٤	١١	٠.٤١	٢١	٠.٤٥
٢	٠.٤٥	١٢	٠.٤٢	٢٢	٠.٦٠
٣	٠.٤٥	١٢	٠.٤٢	٢٢	٠.٦٠
٤	٠.٥٥	١٤	٠.٤٤	٢٤	٠.٤٤
٥	٠.٥١	١٥	٠.٥٨	٢٥	٠.٥٩
٦	٠.٥٣	١٦	٠.٥٩	٢٦	٠.٥٢
٧	٠.٥٢	١٧	٠.٤٦	٢٧	٠.٥١
٨	٠.٤٨	١٨	٠.٤٧	٢٨	٠.٤٢
٩	٠.٥٥	١٩	٠.٤٤	٢٩	٠.٤١
١٠	٠.٥٢	٢٠	٠.٥٨	٣٠	٠.٤٧

ويُظهر الجدول (٤) أنَّ قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار التحصيل الإملائي المطبق على العينة الاستطلاعية تراوحت بين (٠.٤١ – ٠.٦٠) مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (٠.٨٠) أو أقل من (٠.٢٠)، ويعد (عودة وملكاوي،١٩٩٢) الفقرة جيدة إذا كانت صعوبة قيمها مابين (٠.٨٠ – ٠.٢٠) .

تمييز فقرات الاختبار:

ويعرّف معامل التمييز بأنَّه القدرة على التمييز بين الطلاب الحاصلين على العلامات العليا والدنيا بالنسبة للسمة التي يقيسها الاختبار (عودة، ٢٠٠٣).

وتم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من الفقرات، وكانت قيم معاملات التمييز لفقرات اختبار الإملاء قد تراوحت بين (٣٠% – ٨٥%)، وهذا يعني عدم وجود فقرات ذات معامل تمييز أقل من (٠.٢٠). وتُعدُّ هذه القيم لمعاملات التمييز مقبولة تربويًا لاستخدام هذا الاختبار في الدّراسة الحالية، وبناءً عليه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات اختبار التحصيل الإملائي في ضوء معاملات التمييز.

جدول (٥) معاملات التمييز لفقرات الاختبار

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
١	٠.٣٠	١١	٠.٦٠	٢١	٠.٤٢
٢	٠.٨١	١٢	٠.٤٠	٢٢	٠.٦٠
٣	٠.٤٢	١٣	٠.٤٠	٢٣	٠.٣٤
٤	٠.٨٠	١٤	٠.٦٠	٢٤	٠.٨١
٥	٠.٣٠	١٥	٠.٤٥	٢٥	٠.٦٠
٦	٠.٣٠	١٦	٠.٨٥	٢٦	٠.٤٢
٧	٠.٦٠	١٧	٠.٦٤	٢٧	٠.٥٨
٨	٠.٤٠	١٨	٠.٨٢	٢٨	٠.٣١
٩	٠.٦٠	١٩	٠.٣٠	٢٩	٠.٤٢
١٠	٠.٦٠	٢٠	٠.٤٠	٣٠	٠.٣٠

ثبات الاختبار:

ويعرّف ثبات الاختبار بأنَّه: " التوصل إلى النتائج عينها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين، إذ إنَّ قلّة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم" (داود،١٩٩٠). ومعامل الثبات يُحسب بطرق مختلفة، ولقد تم حسابه في هذه الدّراسة بطريقة الاتساق الداخلي بحيث جرى التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ومن ثم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach alpha)، وقد بلغ معامل الثبات من خلال هذه الطريقة (٠.٨٣)، وهي ملائمة لأغراض الدّراسة.

ثانيًا: مقياس الدافعيّة للإنجاز:

تم إعداد استبانة لقياس مقدار الدافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ولهذا قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس أخرى للدافعيّة للإنجاز نحو مواد دراسية مختلفة وذلك بهدف الاستفادة منها، وفي ضوء ذلك تم إعداد المقياس بصورته الأولية من خلال صياغة (٣٠) فقرة ،فتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي وعلى ما يأتي: (ينطبق دائمًا، ينطبق كثيرًا، ينطبق أحيانًا، ينطبق نادرًا، لا ينطبق أبدًا).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة المعدّة لهذه الدّراسة (المقياس)، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، وأساليب تدريس اللُغة العربية، والمناهج وأساليب التدريس والقياس والتقويم في بعض الجامعات الأردنية، وعلى بعض معلمي اللُغة العربية ومشرفيها في محافظة الزرقاء، وطُلب إليهم إبداء آرائهم وإعطاء ملاحظاتهم على فقرات المقياس من حيث:

- وضوح الصياغة اللُغوية للفقرات.

- مدى مناسبة الفقرات لقياس المهارة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللُغوية لبعض فقرات المقياس لتصبح واضحة أكثر، وتم حذف بعض فقرات المقياس ليصبح بصورته النهائية مكوّنًا من (٢٠) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة المعدّة لهذه الدّراسة (المقياس)، تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية نفسها وبالطريقة التي تم من خلالها تطبيق اختبار التحصيل الإملائي، وبعد (١٥) يوم من تطبيقها للمرة الأولى تم تطبيقها مرة أخرى على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في المرتين، فكانت قيمته (٠.٨٧)، وهذا يدل على ثبات المقياس، وتناسق فقراته، ومناسبتها لأغراض الدّراسة الحالية، والملحق (٣) يبين مقياس الدافعيّة للإنجاز بصورته النهائية.

الخطط التدريسية:

تضمن كتاب "لغتنا العربية" للصف السادس الأساسي عددًا من الموضوعات الإملائية التي ستدرّس خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ ، ولقد تم اختيار بعض من هذه الموضوعات لأغراض الدّراسة، موضحةً في الجدول (٦).

الجدول (٦) الموضوعات الإملائية التي تدرّس في الفصل الدّراسي الأول

ت	الموضوعات	رقم الصفحات في الكتاب
١	قواعد كتابة الهمزة	١٧-١٨
٢	قواعد كتابة علامات الترقيم	٣٥-٣٦
٣	قواعد كتابة الألف اللّيِّنة في أواخر الأفعال الثلاثية	٧٧-٧٨

وأعدّت الباحثة خططًا تدريسية مناسبة للموضوعات الإملائية التي ستدرّس لطالبات الصف السادس الأساسي من كتاب" لغتنا العربية "، والتي كانت وفقًا لتقديم التغذية الراجعة التفسيرية للمجموعة التجريبية الأولى، ووفقًا لتقديم التغذية الراجعة التعزيزية للمجموعة التجريبية الثانية، ، وقامت الباحثة بعرض إنموذجٍ منها على نخبة من المحكمين والخبراء في اللُغة العربية وأساليب تدريسها، والمناهج وأساليب التدريس، وذلك للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم عليها من حيث صياغتها، ومناسبتها للموضوعات التي تم اختيارها، وجعلها في أحسن صورة لتكون فعّالة لضمان نجاح الدّراسة، وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات عليها من حيث الصياغة وأصبحت جاهزة للتنفيذ، والملحق (٤) يوضحها، وعلى غرارها أعدَّت الباحثة بقية الخطط التدريسية.

تكافؤ مجموعات الدّراسة:

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدّراسة تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على القياس القبلي لدرجات علامات عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي تبعًا لمتغير المجموعة،الجدول(٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧) نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)على القياس القبلي لدرجات الطالبات عينة الدّراسة على مقياس الدّافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي تبعًا لمتغير المجموع

المقياس	المجموعة	أسلوب التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	التجريبية الأولى	التفسيريّة	٢.١٧	٠.٤٧	٠.٩٩	٠.٣٨
	التجريبية الثانية	التعزيزيّة	٢.٠٥	٠.٣٦		
	الضابطة	التصحيحية	٢.٠٦	٠.٣٥		
التحصيل الإملائي	التجريبية الأولى	التفسيريّة	٦.٤٠	٠.٦٢	٢.١٣	٠.١٣
	التجريبية الثانية	التعزيزيّة	٦.٥٢	٠.٦٦		
	الضابطة	التصحيحية	٦.٤٥	٠.٦٤		

يظهر من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)؛ إذ إنَّ جميع قيم (F) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات عينة الدّراسة على مقياس الدّافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي تبعًا لمتغير المجموعة كانت غير دالّة إحصائيًا، مما يدل على تكافؤ المجموعات.

إجراءات تطبيق الدّراسة:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لتحقيق هدف الدّراسة، موضحةً كالآتي:

١- تنظيم الموضوعات الإملائية المقررة في كتاب " لغتنا العربية" للعام ٢٠١٧/٢٠١٦ وتقديم التغذية الراجعة في نهاية كل موضوع، وإعداد خطط أنموذجية لتدريس هذه الموضوعات، وفق خطوات التدريس المعتادة وتقديم التغذية الراجعة التفسيرية للمجموعة التجريبية الأولى، وخطط تدريسية وفقًا لتقديم التغذية الراجعة التعزيزية للمجموعة التجريبية الثانية.

٢- إعداد اختبار موضوعي للموضوعات الإملائية من نوع (الاختيار من متعدد) لقياس التحصيل الإملائي لطالبات الصف السادس الأساسي، وإعداد مقياس الدافعية للإنجاز، وفقًا للخطوات التي تم توضيحها سابقًا عند التعرّض لأداتي الدّراسة.

٣- عرض قائمة الأهداف، والاختبار التحصيلي، وجدول المواصفات، والخطط التدريسية، ومقياس الدافعيّة للإنجاز على مجموعة من المحكمين؛ لإعطاء آرائهم وملاحظاتهم عليها، وأُجريت التعديلات اللازمة بناءً على آرائهم.

٤- الحصول على موافقة رسمية من الجامعة الهاشمية، ومن مديرية تربية الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء، لإجراء الدّراسة الحالية في المدرسة التي تم اختيارها بشكل قصدي. الملحق (٥).

٥- إجراء زيارة للمدرسة التي تم اختيارها وذلك للتأكد من استعداد إدارة المدرسة ومعلمة اللُغة العربية، والتأكد من توفر ثلاث شعب للصف السادس الأساسي.

٦- إجراء اختبار قبلي في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز؛ للتحقق من تكافؤ مجموعات الدّراسة قبل الشروع في التجربة، ولقد تم تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الوقت نفسه والظروف نفسها، واستغرق الاختبار حصة دراسية واحدة.

٧- توضيح كيفية استعمال كل أسلوب من أساليب التغذية الراجعة لمعلمة اللُغة العربية، وإشراف الباحثة على سير التدريس وذلك من خلال حضور بعض الحصص الدراسية التي تعطى بها مادة الإملاء، والتأكد من استعمالها لأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية للمجموعتين التجريبيتين كما هو مخطط له.

٨- تطبيق اختبار التحصيل الإملائي، ومقياس الدافعية للإنجاز على أفراد الدّراسة.

٩- تصحيح أوراق الإجابة عن الاختبار التحصيلي وتوزيع الدرجات بالتساوي على الأسئلة جميعها، بواقع درجة واحدة لكل فقرة، ورصد الدرجات في جدول خاص حيث كانت النهاية العظمى للدرجة على الاختبار (٣٠).

١٠- تفريغ درجات استبانة مقياس الدافعية للانجاز، حيث كانت النهاية العظمى للدرجة على الاستبانة (٥).

١١- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، ثم وضع عدد من التوصيات في ضوء النتائج.

متغيرات الدّراسة:

تُعدُّ الدّراسة الحالية من الدّراسات شبه التجريبية، وتصنف متغيراتها كالآتي:

المتغير المستقل: وهو أسلوب التغذية الراجعة، ولها مستويان:

- التغذية الراجعة التفسيرية.
- التغذية الراجعة التعزيزية.

المتغيرات التابعة:

- التحصيل الإملائي.
- الدافعيّة للإنجاز.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة، استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على علامات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز.

٢. اختبار (T-Test) للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز.

٣. معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، للتحقق من الاتساق الداخلي وثبات أداتي الدّراسة.

٤. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من تكافؤ مجموعات الدّراسة .

الفصل الرّابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن "أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدّافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن"، وتم عرض نتائج الدّراسة وفقًا لما تناولته من أسئلة، كما يلي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.5) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالتغذية الراجعة التفسيرية ومتوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين (التجريبية الأولى، والضابطة) في القياس البعدي على مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي تبعًا لمتغير المجموعة، كما تم تطبيق اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٨).

الجدول(٨) نتائج تطبيق اختبار(T-Test) للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعتي الدّراسة (التجريبية الأولى، والضابطة) في القياس البعدي على مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي.

الأداة	المجموعة	أسلوب التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
مقياس الدافعية للإنجاز	التجريبية الأولى	التفسيريّة	٢.٤١	٠.٤٣	٣.٦٥	٠.٠٠
	الضابطة	التصحيحية	٢.٠٧	٠.٣٥		
اختبار التحصيل الإملائي	التجريبية الأولى	التفسيريّة	١٢.٨٣	٠.٩٢	١٩.٧٨	٠.٠٠
	الضابطة	التصحيحية	٨.٨٣	٠.٧٧		

يظهر من الجدول (٨) أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha= 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل الإملائي والدافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي مقارنةً بالمجموعة الضابطة، حيث بلغت قيم (T) لمقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي (٣.٦٥، ١٩.٧٨) على التوالي وهي قيم دالة إحصائيًّا تدل على وجود فروق بين المجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي زوّدت بأسلوب التغذية الراجعة التفسيريّة.

ثانيًا: النّتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالتغذية الراجعة التعزيزية ومتوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين (التجريبية الثانية، والضابطة) في القياس البعدي على مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي تبعاً لمتغير المجموعة، كما تم تطبيق اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، كما هو في الجدول (٩).

الجدول(٩) نتائج تطبيق اختبار(T-Test) للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعتي الدّراسة (التجريبية الثانية، والضابطة) في القياس البعدي على مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التحصيل الإملائي

الأداة	المجموعة	أسلوب التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
مقياس الدافعية للإنجاز	التجريبية الثانية	التعزيزيّة	٣.١٢	٠.٧٢	٧.٩١	٠.٠٠
	الضابطة	التصحيحية	٢.٠٧	٠.٣٥		
اختبار التحصيل الإملائي	التجريبية الثانية	التعزيزيّة	١٢.٩٧	٢.٠٤	١١.٣٨	٠.٠٠
	الضابطة	التصحيحية	٨.٨٣	٠.٧٧		

يظهر من الجدول(٩) أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) لصالح المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل الإملائي والدافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي مقارنةً بالمجموعة الضابطة، حيث بلغت قيم (T) لمقياس الدافعية للإنجاز، اختبار التحصيل الإملائي (٧.٩١، ١١.٣٨) على التوالي وهي قيم دالة إحصائيًّاعلى وجود فروق بين المجموعتين، وعند مراجعة الأوساط الحسابية تبين أنَّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي درست بأسلوب التغذية الراجعة التعزيزيّة.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، والتي هدفها البحث عن أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدّافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، وقد تم مناقشة النتائج وفقًا لسؤاليّ الدّراسة وعلى النحو الآتي:

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على ما يأتي: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالتغذية الراجعة التفسيرية ومتوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين: التجريبية الأولى التي زوّدت بالتغذية الراجعة التفسيرية، والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يدل على فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية وأثرها الإيجابي في تحصيل الطالبات في مادّة الإملاء، وزيادة الدّافعيّة للإنجاز لديهنَّ.

وقد يعزى تفوّق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة للأسباب الآتية:

– إنَّ أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية يهدف إلى مساعدة الطّالبات على تصحيح إجاباتهنّ الخطأ، وتوضيح سبب الخطأ وتفسيره، وهذا كلّه يساعد على تقوية عملية التّعلم.

_ إنَّ تقديم التغذية الراجعة التفسيرية بشكل مستمر في كل حصة إملاء على دفاتر الطالبات، تجعل الطالبات في تواصل أكثر مع المادّة ، وتمكنهنَّ من التعرّف إلى مواطن نجاحهنَّ أو فشلهنَّ أولًا بأول.

– كما أنَّ هذا الأسلوب يقوم بتوجيه محاولات الطالبات القادمة نحو الأفضل، ويجعل الطالبات يشعرن بأن عملاً مقصودًا ربما يكتمل، فهذا الأسلوب بمثابة المرشد للطالبات.

– كما أن أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية اتضح أنَّه يساعد على فهم المادّة وترسيخها في أذهان الطّالبات، وكما نعلم فإنَّ المفاهيم والقواعد الإملائية صعبة وتحتاج إلى تفسير وتوضيح وليس فقط إعلام الطّالبات بإجاباتهنَّ الصحيحة.

– وتبيّن أنَّ أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية يساعد على ارتفاع مستوى تحصيل الطّالبات، وذلك لأنَّ تقديم التفسير الصحيح لإجابات الطّالبات يسهل عليهن المادّة مما يساعدهن على دراستها بشكل أفضل وزيادة تحصيلهن.

– وقد ساهمت اللقاءات التي كانت بين الباحثة والمعلّمة في تعميق فهم هذا الأسلوب للمعلّمة وزيادة معرفتها به، مما جعل أداءها ينعكس إيجابيًا على دافعيّة الطالبات للإنجاز.

_ ويتضّح أنَّ هذا الأسلوب من التغذية الراجعة يزيد من فرصة تفاعل الطّالبات مع المعلّمة؛ من خلال مناقشة الإجابات الخاطئة في دفاترهنَّ والأسباب التي أوقعتهن بها في الخطأ، وهذا أدّى إلى خلق جو من التفاعل بين المعلّمة والطالبات في الغرفة الصفيّة، بدلًا من جمع الدّفاتر وتصحيحها بالطريقة الاعتيادية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Huang, ١٩٩٥) .

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على ما يأتي: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالتغذية الراجعة التعزيزية ومتوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز ؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين: التجريبية الثانية التي زوّدت بالتغذية الراجعة التعزيزية، والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية هذا الأسلوب من التغذية الراجعة وأثره الإيجابي في تحصيل الطالبات في مادّة الإملاء، وزيادة دافعيتهنَّ للإنجاز.

وقد يعزى تفوّق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة للأسباب الآتية:

– إنَّ أسلوب التغذية الراجعة التعزيزية يهدف إلى تصحيح الإجابة الخطأ للطالبات مع بيان سبب هذا الخطأ وتفسيره، بالإضافة إلى بعض العبارات التشجيعية الوجدانية التي كان لها دور كبير في تحفيز مشاعر الطّالبات نحو التعلّم.

– واتضح أنَّ هذا الأسلوب من التغذية الراجعة أدّى إلى زيادة دافعيّة الطالبات نحو الإنجاز والتفوّق في مادّة الإملاء، لما للعبارات التشجيعية والتعزيزية من أثر كبير في زيادة تحصيل الطالبات وزيادة دافعيتهن لتعلّم الإملاء.

– وتبيّن أنَّ هذا الأسلوب يخلق بيئة صفيّة إيجابية، بحيث إنَّ تقديم السبب لخطأ الطالبات وتقديم التعزيز المناسب لهنَّ في الدفتر، يخلق مودّة وحبًا للمعلمة وللمادة أيضًا، وهذا ينعكس إيجابًا على تحصيل الطّالبات ودافعيتهن.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (العميري، ٢٠٠٢).

التوصيات:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

١. استخدام التغذية الراجعة بأسلوبيها (التعزيزية، والتفسيرية) في تدريس مادّة الإملاء؛ لما لها من أثر كبير في ارتفاع تحصيل الطالبات ، وزيادة دافعيتهن نحو التفوق والإنجاز في هذه المادّة.

٢. الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة بمختلف أنواعها في كافة المواد التدريسية وليس فقط في اللُغة العربية، سواء في الامتحانات أو في الواجبات البيتية؛ لما لها من أثر كبير في زيادة تحصيل الطلبة وزيادة دافعيّتهم للتعلّم.

٣. التركيز على اعتماد التغذية الراجعة بأسلوبيها (التفسيرية، والتعزيزية) في تدريس مادّة الإملاء وباقي المواد الدراسية المختلفة؛ لأنَّها تمكّن الطلبة من التواصل المستمر مع المواد، وتبيّن لهم مواطن قوّتهم أو ضعفهم في المادّة، مما يساعد على توجيههم نحو الأفضل.

٤. العمل على تدريب المعلمين والمعلمات في المدارس على كيفية استخدام التغذية الراجعة بكافة أنواعها، من خلال عقد دورات تدريبية للكوادر التدريسية.

٥. إجراء دراسات تتناول التغذية الراجعة بأنواعهاالمختلفة مثل (اللفظية، والمكتوبة، والمرئية) على فروع أخرى من فروع اللغة العربية مثل (النقد، والتعبير، والبلاغة) واكتشاف أثرها في تحصيلهم ، وفي متغيرات أخرى مثل (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد).

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

الآلوسي، عبد الجبار عبد الله، **كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة**، ط٤، (٢٠١٠)، وزارة التربية، العراق.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد، **مبادئ علم النفس العام**، ط١، (٢٠١١)، طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

الأحمد، أمل، **بحوث ودراسات في علم النفس**، ط١، (٢٠٠١)، الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

البجة، عبد الفتاح حسن، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"**، ط١، (٢٠٠٠)، دار الفكر، عمان.

البداوي، تغريد كايد، **فاعلية برنامج تعليمي مبني على التعلم المستند على الدماغ في التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية تربية عمان الرابعة**، رسالة ماجستير، (٢٠١٢)، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

بطرس، أنطونيوس، **موسوعة الإملاء العربي، قواعد- نصوص – طريقة تدريس**، (٢٠٠٧)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.

جار الله، فاضل أرحيم، **أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، رسالة ماجستير، (٢٠١٢)، الجامعة المستنصرية، العراق.

الجلالي، لمعان مصطفى، **التحصيل الدراسي**، ط٢، (٢٠١٦)، دار المسيرة، عمان.

الجوجو، ألفت، **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٤)، الجامعة الإسلامية، غزة.

حامد، مصطفى، أسباب الأخطاء الإملائية، **مجلة التربية**، الكويت،(١٩)، ٤٤، (٢٠٠٦).

الحيلة، محمد محمود، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط١، (١٩٩٩)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الخوالدة، ناصر أحمد ويحيى، إسماعيل عيد، **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**، (٢٠٠١)، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

خيون، يعرب، **التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق**، ط٢، (٢٠١٠)، مكتبة الصخرة للطباعة، العراق، بغداد.

داود، عزيز وأنور، حسين، **مناهج البحث التربوي**، (١٩٩٠)، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

دبابنة، وجيه الفرح ميشيل، **أساسيات التنمية المهنية للمعليمن**، ط١، (٢٠٠٦)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

دروزة، أفنان نظير، **الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي**، ط٢،(٢٠٠١)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الدليمي، هيثم صالح إبراهيم، **الأخطاء الإملائية الشائعة**، ط١، (٢٠١٥)، دار دجلة، عمان، الأردن.

الربيعي، محمود داود سلمان، **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، (٢٠٠٦)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان.

أبو زيد، سامي يوسف، **قواعد الإملاء والترقيم**، (٢٠١٢)، دار المسيرة للنشر، عمان.

سلامة، ياسر خالد، **الإملاء العربي: قواعد وتطبيقات**، ط١، (٢٠٠٠)، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان.

سمك، محمد، **فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية**،(١٩٧٩)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

الشبر، عفاف، **أثر أسلوبي الإملاء القاعدي والإملاء الاختباري في تصويب أخطاء كتابة الهمزة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجسيتير، (٢٠١٢)، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

صبر، قاسم لزام، **موضوعات في التعلم الحركي**، (٢٠٠٥)، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

صبري، مصطفى، **فاعلية برنامج تعليمي- تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن**، رسالة دكتوراة، (٢٠٠٥) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صوالحة، محمد أحمد، **علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب بالصف الثاني الاعدادي في الأردن**، رسالة دكتوراة، (١٩٩٠)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الطائي، فاضل وعامر، الحيالي وزينة، العبادي، فاعلية الطريقتين الصوتية والتوليفية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمحافظة نينوى بالعراق، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، (٧٩)، ٢١١٢٦٠، (٢٠٠٦).

الطريفي، يوسف عطا، **الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم**، ط١، (٢٠٠٨)، دار الإسراء للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

طه، منال، **دراسة مقارنة لأثر التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة على تحسين الأداء على بعض مهارات كرة الطائرة**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٤)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الظفيري، خلف سرحان رحيل، **بناء برنامج تعليمي متعدد الوسائط لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة الهمزة لدى طلبة المرحلة المتوسطة العليا في دولة الكويت وفق منهج التعلم الذاتي**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٩)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط٤، (٢٠١٤)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

العزاوي، نضال، **بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الأول المتوسط في ضوء أهداف المادة وتطبيقه**، رسالة دكتوراة، (٢٠٠٩)، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

عطية، عمر الفاروق السنوسي، **دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٢)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

علام، صلاح الدين محمود، **القياس والتقويم التربوي والنفسي: تطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، (٢٠٠٠)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

أبو علام، رجاء محمود، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٣، (٢٠٠١)، دار النشر للجامعات، مصر.

العميري، عناية يوسف، **أثر استعمال نمطين من التغذية الراجعة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مادة قواعد اللغة العربية**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٢)، جامعة ديالى، العراق.

عودة، أحمد سليمان، **القياس والتقويم في العملية التربوية**، ط٣، (٢٠٠٣)، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن، **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، ط٢، (١٩٩٢)، مكتبة الكتاني، إربد، الأردن.

عياصرة، علي، **القيادة والواقعية في الإدارة التربوية**، ط١، (٢٠٠٦)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عيد، زهدي محمد، **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**، (٢٠١١)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

غباري، ثائر، **أثر زمن عرض التغذية الراجعة وأنماطها ومستوى التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية**، رسالة دكتوراة، (٢٠٠٣)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن، **علم النفس العام**، (٢٠٠٢)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

كنعان، عماد، **أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاتجاه دراسة تجريبية على طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي في مدارس محافظة ريف دمشق**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٧)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

لبابنة، سفيان، **مدى معرفة واستخدام معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٢)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

اللقاني، أحمد والجمل، علي، **معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، (٢٠٠٣)، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.

المجمعي، بتول فاضل جواد، **أثر استعمال الإملاء الاستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجستير، (٢٠١١)، جامعة ديالى، العراق.

محجوب، وجيه، **التعلم وجدولة التدريب**، (٢٠٠٠)، مكتب العادل للطباعة الفنية، بغداد، العراق.

المقطري، أمين علي، **أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير، (١٩٨٩)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المعصومة، سهيل المطيري، **الصحة النفسية مفهومها واضطرباتها**، ط١، (٢٠٠٥)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

معلوف، لويس، **المنجد في اللغة والأعلام**، ط٣٦، (١٩٩٧)، دار المشرق، بيروت، لبنان.

أبو منديل، أيمن، **فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٦)، الجامعة الإسلامية، غزة.

ابن منظور، جمال الدين، **لسان العرب**، (٢٠٠٠)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

الموسوي، عذراء، **فاعلية برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجستير، (٢٠١٣)، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

نبوي، عبد العزيز، **أساسيات في اللغة العربية الكتابة الإملائية والوظيفية والنحو الوظيفي وفوائد لغوية**، ط٢، (٢٠٠٤)، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

نشواتي، عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، (١٩٨٤)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الهاشمي، عابد توفيق، **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**، ط١، (٢٠٠٦)، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان.

الهاشمي، عابد توفيق، **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**، ط٣، (١٩٨٣)، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

الهلول، اسماعيل، أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلّم الفلسطيني، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، جامعة القدس، (٤١)، ٢٢، (٢٠١١).

الهوريني، الشيخ نصر، **المطالع النصرية للمطابع المصرية في الأصول الخطية**، ط١، (٢٠٠١)، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

أبو الهيجاء، فواز، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**، ط٢، (٢٠٠٢)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هيلات، مصطفى قسيم، **أثر استراتيجية التعليم الذاتي على توكيد الأطفال لذواتهم ودافعيتهم للإنجاز**، رسالة دكتوراة، (٢٠٠٤)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الوائلي، سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**، (٢٠٠٤)، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

يمين، ناصف، **المعجم المفصل في الإملاء (قواعد ونصوص)**، ط٥، (٢٠٠٤)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

يونس، محمد حسن، **فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٢)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المصادر والمراجع الأجنبية:

Bouchard, M. An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors. (2002), Eric.

Chaplin J.P. Dictionary of psychology, (1968), Dell publishing, New York.

Eggan&Kauchak, D. Educational psychology, windows on classroom, Merrill, on imprint of prentice Hall, upper saddle River, (1997), New Jersey, Columbus, Ohio.

Govern J. Motivation Theory, Research and Applications, Thomson, Wedsworth, (2004), Australia.

Hardman, F. Techers use feedback in whole-class and group-basted talk in N. Mercer 8.S. Hodgkinson, exploring talk in school, (2008), London, sage.

Hang, L.C, The effect of types of feedback on achievement and attitude during computer- based cooperative condition, (1995), California.

Kloosterman, P, Motivating students in the secondary school: the problem of learned helplessness, (1988), American Secondary education, 17, 1, 20-23.

Mcclelland, M.J. How do self-attribute and implicit motives differ? Psychological review, (1989), 96. (4). 240-453.

Prechel, Franzis, Holling, Heinz, Vosh, Miriam, Acadimec underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation and conscientiousness, psychology in schools, (2006), vol. 43, (3), 401-411.

الملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة المحكّمين

الرقم	الإسم	الدّرجة العلمية والتخصص	جهة العمل
١	أ.د طه علي حسين	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية
٢	أ. د عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
٣	أ. د محمود طاهر الوهر	أساليب تدريس العلوم	الجامعة الهاشمية
٤	د. حيدر إبراهيم ظاظا	أستاذ مشارك/ القياس والتقويم	الجامعة الأردنية قسم علم النفس التربوي
٥	د. نصر محمد مقابلة	أستاذ مشارك/ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
٦	د. ثائر أحمد غباري	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
٧	د. أحمد محاسنة	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
٨	د. حسان غازي العمري	أستاذ مساعد/ القياس والتقويم	الجامعة الأردنية قسم علم النفس التربوي
٩	د. محمد جوارنة	الدراسات الاجتماعية	الجامعة الهاشمية
١٠	أ. د أيمن العمري	الإدارة التربوية	الجامعة الهاشمية
١١	د. غالب بدارين	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
12	د. نبيل علي الحسنين	أستاذ مساعد/ اللغة العربية	جامعة البترا
١٣	د. نهيل الجابري	أستاذ مساعد/ مناهج وطرق التدريس	جامعة البترا
١٤	د. ممدوح منيزل الشرعة	أساليب تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الهاشمية
١٥	محمد خالد الحيصة	ماجستير/ اللغة العربية وآدابها	وزارة التربية والتعليم
١٦	د. حامد سالم الرواشدة	محاضر/ اللغة العربية (أدب ونقد حديث)	الجامعة الأردنية
١٧	خالد إبراهيم عبد العزيز	بكالوريوس/ لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
١٨	د. زهير الزعبي	أصول التربية	الجامعة الهاشمية

الملحق رقم (٢)

الاختبار التحصيلي في مادّة الإملاء (بصورته النهائية)

عزيزتي الطالبة ....

فيما يأتي مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي تضم (٣٠) فِقرة تمثل الموضوعات (قواعد كتابة الهمزة، وقواعد كتابة علامات الترقيم، وقواعد كتابة الألف اللينة في أواخر الأفعال الثلاثية)، إقرأي كل سؤال بدقة وانتباه وتأنٍّ، ثم أجيبي عن الفقرات جميعها، دون ترك أي فِقرة بلا إجابة.

مع شكر الباحثة لحسن التعاون

الاختبار التحصيلي في مادة الإملاء (بصورته النهائية)

اسم الطالبة .... **الصف السادس (   )**

إذا جاءت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد حرف مكسور فإنها تكتب :

أ. على الألف ب. على الياء

ج. على واو د. مفردة على السطر

****

٢. علامات الترقيم التي يجب أن توضع مكان الأقواس في العبارة التالية على التوالي :

" في ساعة إعدام سقراط كانت زوجته تنتحب قائلة ( ) ولكنك بريء ( ) فأجابها بهدوء ( ) وهل يسرك أن أعدم وانا مهان ( ) " .

أ. (:)_(؟)_(:)_(!) ب. (،)_(!)_(:)_(؟)

ج. (:)_(.)_(،)_(؟) د. (:)_(!)_(:)_(؟)

****

٣. سوف .... المذنب جزاءه .

أ. يلقى ب. يلقا

ج. يلقي د. يلقأ

****

٤. (ال) التعريف همزتها همزة:

أ. وصل ب. قطع

ج. يمكن ان تكون وصل أو قطع د. لا قطع ولا وصل

٥. رحم الله رجلاً فعل الخير و .... إليه .

أ. دعو   ب. دعا

ب. دعىد.دعي

****

٦. علامة الترقيم المناسبة في نهاية جملة(ما أجمل الربيع) هي :

أ. (.)   ب. (!)

ج. (؟)   د. (؛)

****

٧. ترسم الهمزة المتطرفة على السطر إذا كانت :

أ. ساكنة بعد فتح   ب.مضمومة بعد فتح

ج. مفتوحة بعد كسر   د. مسبوقة بألف مد

****

٨. علامة الترقيم المناسبة التي يجب وضعها مكان القوس في الجملة التالية:

رباب تلميذة نشيطة( ) لأنها تحضر دروسها باستمرار:

أ. (.)   ب. (،)

ج. (!)   د. (؛)

****

٩. تكتب ألف الماضي الفعل الثلاثي الناقص قائمة إذا كان أصلها:

أ. ياء   ب. واو

ج. ياء أو واو   د. ألف

١٠. ضعِ علامات الترقيم المناسبة لوضعها مكان الأقواس في الجملة التالية:

"أنا أحب اللون الأحمر( ) والأصفر ( ) والأخضر ( ) "

أ. (.)_(.)_(.)　　　ب.(،)_(.)_(.)

ج. (،)_(،)_(.)　　　د.(.)_(،)_(،)

****

١١. الفعل الماضي من الفعل (ينهى) هو:

أ. ينهو　　　ب. نها

ج. نهى　　　د. ينهي

****

١٢. كتبت الهمزة في كلمة(جزءًا) مفردة على السطر لأنها جاءت:

أ. مضمومة بعد ساكن　　　ب. منونة بالنصب بعد ساكن

ج. مفتوحة بعد الضم　　　د. مفتوحة بعد ساكن

****

١٣. إذا سبقت ألف الفعل الناقص بياء فإنها:

أ.تكتب مقصورة　　　ب. تحذف

ج.ترد لأصلها　　　د.تكتب قائمة

١٤. تشمل كلمة(ضوء) على همزة متطرفة بعد حرف:

أ. مضموم.　　　ب. ساكن

ج. مفتوح　　　د.مكسور

١٥. نوع الهمزة الموجودة في كلمة (إلى) :

أ. همزة وصل ب.همزة متطرفة

ج. همزة قطع د. همزة منفردة

****

١٦. علامة الترقيم المناسبة في نهاية جملة (بكم اشتريت هذا المعجم) هي:

أ. (!) ب. (.)

ج. (؟) د. (،)

****

١٧. تكتب (يتلهى) بألف مقصورة لأنها :

أ. اصلها ياء ب. أصلها واو

ج. فعل مضارع ناقص ج. اتصلت بها ياء المضارعة

****

١٨. حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (تسأل) هي :

أ. الفتحة ب. الضمة

ج. الكسرة د. السكون

****

١٩. قال تعالى (الحسنات يذهبنَ السيئات) في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة على الياء لأنها جاءت:

أ. مضمومة بعد كسر ب. ساكنة بعد كسر

ج. مكسورة بعد فتح د.مفتوحة بعد كسر

٢٠. جميع مواضع استخدام علامات الترقيم في الجمل التالية صحيحة ماعدا :

أ. ما أبعد السماء! ب. القرآن الكريم كتاب الله.

ج.من الأمثال العربية، الجار قبل الدار. د. أطالبة أنتِ ؟

****

٢١. عند اتصال الفعل (رمى) بتناء التأنيث يكتب:

أ. رمت ب. رميت

ج. رمات د. رموت

****

٢٢. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها حرف مد تكتب الهمزة على:

أ. الواو ب. الياء

ج. الألف د. منفردة على السطر

****

٢٣. الهمزة في كلمة (عبئًا) كتبت على نبرة؛ لأنها جاءت:

أ. منونة بعد ساكن ب. مكسورة بعد كسر

ج.مفتوحة بعد ضم د. منونة بعد كسر

****

٢٤. الحروف (إذا_إن_ألا) همزتها همزة :

أ. وصل جميعها ب. قطع جميعها

ج. وصل بعضها د. قطع بعضها

٢٥. (دعا المؤمن ربه) أصل الألف في الفعل الذي تحته سطر:

أ. واو ب. ياء

ج. ألف ج. ألف أو ياء

****

٢٦. علامة الترقيم (!) توضع :

أ. في نهاية الجملة التي تدل على السبب والنتيجة .

ب.في نهاية الجملة التي تدل على استفهام.

ج.في نهاية الجملة التي تدل على تعجب.

د.في نهاية الجملة التي تدل على نتيجة.

****

٢٧. تكتب ألف الفعل الناقص مقصورة في الفعل :

أ. الماضي الثلاثي ب. الماضي فوق الثلاثي

ج. المضارع د. جميع ما ذكر

****

٢٨. تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة بعد ساكن. ولذلك فالجملة التي تمثل هذه القاعدة هي :

أ. المؤمن مرآة أخيه ب. لاحت رؤوس الحراب

ج. الذي يدعو إلى الخير جزاؤه محبة د. يستعمل الحطاب الفؤوس في عمله

٢٩. علامة الترقيم المناسبة في نهاية جملة (الصدق منجاة) هي :

أ. (!) ب. (.)

ج. (؟) د. (،)

****

٣٠. تحذف ألف الفعل الناقص عندما يكون الفعل :

أ. ماضي ثلاثي ب. ماضي فوق الثلاثي

ج. فعل ماضي اتصل بتاء التأنيث د.ماضي متصل بضمير المفعولية

الملحق رقم (٣)

مقياس الدّافعية للإنجاز بصورته النهائية

تعليمات الإجابة عن مقياس الدّافعية للإنجاز

عزيزتي الطالبة ....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الاملائي والدّافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الاساسي في الأردن " وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس.

أرجو التكرم بقراءة فقرات المقياس بعناية، والإجابة عن جميع فقراته، علمًا بأنَّ ما تقدمينه من معلومات لا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، لذا أرجو التعبير عن رأيكِ بكل حرية وصدق وموضوعية بوضع إشارة صح في المربع المناسب أمام كل عبارة وفق الدرجات التالية (ينطبق دائمًا، ينطبق كثيرًا، ينطبق أحيانًا، ينطبق نادرًا، لا ينطبق أبدًا). وتأكدي من اختيار إجابة واحدة فقط وعدم ترك أيّ عبارة دون إجابة، وفيما يلي مثال توضيحي لبيان طريقة الاجابة:

لا ينطبق ابدا	ينطبق نادرا	ينطبق احيانا	ينطبق كثيرا	ينطبق دائما	الفقرة	الرقم
١.	أشعر برغبة ذاتيّة في التعلم	✓				

مع شكر الباحثة لحسن التعاون

الباحثة

حليمة ابو شما

مقياس الدّافعية للإنجاز لطالبات الصف السادس الأساسي بصورته النهائية

التسلسل	الفقـــــــــــــــرات	ينطبق دائماً	ينطبق كثيراً	ينطبق أحيانًا	ينطبق نادراً	لا ينطبق أبداً
١.	أصر على القيام بالعمل حتى لو واجهتني بعض الصعوبات .					
٢.	أحبُّ المهمّات التي تُثيرني .					
٣.	أُؤمن أنَّ الحظ أساس التفوّق والنجاح.					
٤.	أشعر بالملل والتعب بعد وقت قصير من القيام بعمل ما.					
٥.	أشارك بالأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة داخل المدرسة.					
٦.	أسعى إلى تحقيق آمالي وطموحاتي على الرغم من التحديات.					
٧.	أتخلى عن إنجاز الأعمال عندما تواجهني صعوبة ما.					
٨.	أضع لنفسي أهدافًا عالية المستوى من أجل تحقيقها.					
٩.	أثابر لإنجاز المهام الموكّلة إليّ دراسيًا.					
١٠.	أطمح إلى التنظيم في كافّة أعمالي الحياتيّة.					
١١.	أنهي الأعمال التي أقوم بها بدقة ومهارة.					
١٢.	أنجز أعمالي بالوقت المحدد.					
١٣.	أحرص على الانضمام للطالبات المتميّزات في الصف.					
١٤.	أبذل قصارى جهدي للوصول إلى التميّز في أي عمل أقوم به .					

١٥.	أشعر أنَّه لا يوجد في وقتنا الحاضر ما يدعو للتنافس والتميّز.					
١٦.	أجد أنَّه من الضروري أن أكون من الأوائل في صفي.					
١٧.	أشعر بعدم الرضا عن نفسي عندما لا أنجز أعمالي.					
١٨.	يدفعني إهتمامي في دراستي نحو التفوّق في المستقبل.					
١٩.	يشجعني نجاحي بالأعمال السهلة على القيام بالأعمال الصعبة.					
٢٠.	أسعى للفوز في المسابقات التي تنظمها المدرسة.					

الملحق رقم (٤)

الخطط التدريسية لمادّة الإملاء للصف السادس الأساسي بصورتها النهائية

خطة أنموذجية لتدريس طالبات المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية

اليوم والتاريخ: **المادة : الإملاء**

الصف والشعبة : السادس ( )

الموضوع: قواعد كتابة الهمزة.

أولاً: نتاجات التعلم :

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تتعرف أنواع الهمزة .

٢. تتعرف على المواضع التي تكتب بها الهمزة.

٣. تستنتج القاعدة بالمناقشة .

٤.تكتب ما يملى عليها كتابة سليمة .

٥.تنمو لديها قيم نحو تقدير العمل .

٦.تكتب نصًا إملائيًّا للتطبيق.

٧. تصوغ أسئلة حول فِقرة وتقدمها الى زميلتها .

٨. توظف بعض الكلمات التي تتضمن أنواع الهمزة .

ثانيا. الوسائل التعليمية:

١. الطباشير الملونة والعادية.

٢. السبورة.

ثالثاً. خطوات الدرس :

التمهيد : **(٥ دقائق)**

تحفيز أذهان الطالبات إلى موضوع الدرس وتهيئتهنَّ بالاستعانة بالمعلومات التي يمكن البدء بها في الدرس وربط الموضوع الجديد بالموضوع السابق .

العرض: **(١٥ دقيقة)**

تبدأ المعلمة الحصة الدراسية بمراجعة الطالبات بقواعد كتابة الهمزة، وتلفت إنتباه الطالبات إلى أنواع الهمزة مثل (الهمزة بأول الكلمة، الهمزة المتوسطة،الهمزة المتطرفة)،وتذكرهنَّ بأن لكل نوع من هذه الأنواع عدة حالات، وتسأل الطالبات عن كلمات تحتوي على الهمزة بأنواعها.

المعلمة: من تذكر لنا قواعد كتابة الهمزة؟

طالبة: تكتب الهمزة إما في أول الكلمة، أو في وسط الكلمة وتسمى الهمزة المتوسطة، أو في آخر الكلمة وتسمى الهمزة المتطرفة .

المعلمة: أحسنتِ، من تذكر لنا حالات الهمزة في أول الكلمة؟

طالبة: هناك حالتان: همزة القطع، وهمزة الوصل .

المعلمة : أحسنتِ، ومن تعّرف لنا همزة القطع وتذكر لنا مثالًا ؟

طالبة: همزة القطع هي الهمزة الّتي تأتي في أوّل الكلمة ويكون لفظها ملحوظًا، وتتمّ كتابتها فوق الألف مثل أَحمد، أو تكون مضمومة وتكتب فوق الألف مع إضافة الضّمّة مثل أُستاذ وأُم، أو تكون مكسورة وتكتب تحت الألف مع إضافة الكسرة.

المعلمة: ممتازة . أما همزة الوصل فهي همزة تأتي في أوّل الكلمة، وتكتب ألفًا من دون همزة (ء) أي تكتب "ا"، والأصل أن يكون اسمها في اللّغة (ألف الوصل) وليس همزة الوصل ولا يخشى الخلط بينها وبين الألف العاديّة؛ لأنّ الكلمات العربيّة لا تبدأ بالألف العاديّة، ويتمّ بها الوصل

للنّطق بالحرف السّاكن الّذي يأتي بعدها وتكون حركتها مثل حركة الحرف الثّالث من الكلمة ومن مواضعها:

– أمر الفعل الثّلاثي: وهو الفعل الأمر من الأفعال الثّلاثيّة مثل:قرأ_اقرأ، وفعل_افعل.

– أمر وماضٍ ومصدر الفعل الخماسي أو السّداسي: وهو فعل الأمر أو الفعل الماضي أو المصدر من الأفعال الخماسيّة أو السّداسيّة مثل استَغفَر واستَغفِر واستِغفار، أو استَمَع واستَمِع واستِماع.

– في (ال) التّعريف: (ال) التّعريف تأتي قبل الكلمات لتعريفها، وألفها تكتب من دون همزة مثل السّماء أو البيت.

– في الأسماء الموصولة: وهي الأسماء الّتي تستخدم للوصل بين الكلمات والجمل مثل الّذي، والّتي، والّذين، واللواتي.

والآن من تذكر لنا أمثلة على همزة الوصل وتكتبها لنا على السبورة ؟

طالبة: تكتب بعض الكلمات مثل (ابن، ابنة، انطلق، الشمس، السماء).

المعلمة: أحسنتِ، والان من تذكرُ لنا حالات الهمزة المتوسطة ؟

طالبة : الهمزة المتوسطة لها أربع حالات: تكتب منفردة على السطر، وتكتب على ألف، وتكتب على نبرة، وتكتب على واو .

المعلمة : أحسنتِ .

المعلمة: حسناً، من تذكر لنا كلمة تحتوي على همزة متوسطة منفردة على السطر وتكتبها على السبورة؟

طالبة: قراءَة .

المعلمة أحسنتِ، ومن تبررُ لنا سبب كتابتها على السطر ؟

طالبة : وذلك لأنها مفتوحة وما قبلها ألف .

المعلمة: جيدة جدًا، من منكنَّ تذكرُ كلمة أخرى تحتوي على همزة متوسطة منفردة على السطر؟

طالبة : مقروءَة.

المعلمة: ولماذا كُتِبَت على السطر ؟

طالبة: لأنها مفتوحة وما قبلها واو مد .

المعلمة: أحسنتِ، الآن من تذكرُ لنا الحالات التي تكتب بها الهمزة المتوسطة على ألف وتذكر لنا مثالًا على كل حالة وتكتبه على السبورة ؟

طالبة : عندما تكون مفتوحة وما قبلها مفتوح مثل كلمة سَأَل .

طالبة أخرى : وعندما تكون مفتوحة وماقبلها ساكن مثل كلمة مسأَلة.

طالبة ثالثة : عندما تكون ساكنة وما قبلها مفتوح مثل كلمة رَأس .

المعلمة : أبدعتنَّ، من تكتب لنا على السبورة همزة متوسطة مكتوبة على نبرة وتبين لنا سبب كتابتها بهذا الشكل؟

طالبة: سائِل، كتبت على نبرة وذلك لأنها مكسورة .

المعلمة : جيدة ، وهل توجد حالات أخرى تكتب بها الهمزة المتوسطة على نبرة؟

طالبة أخرى : نعم، عندما تقع بعد كسر مثل كلمة سيِّئة ، وعندما تقع بعد ياء مثل كلمة مشيئة.

المعلمة : أحسنتِ، والآن بقيت حالة واحدة للهمزة المتوسطة وهي عندما تكتب على واو، من تذكرُ لنا الحالات التي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على واو وتكتب لنا مثالًا على السبورة ؟

طالبة: عندما تكون مضمومة وما قبلها ساكن مثل كلمة مسؤُول.

طالبة أخرى: عندما تكون مضمومة وما قبلها مفتوح مثل كلمة يَؤُم.

طالبة ثالثة : عندما تكون مضمومة وما قبلها مضموم مثل كلمة شُؤُون .

المعلمة: أحسنتنَّ، وماذا أيضًا؟

طالبة : ساكنة وما قبلها مضموم مثل كلمة رُؤية.

طالبة: مفتوحة وما قبلها مضموم مثل كلمة سُؤَال.

المعلمة : ممتاز، هل تبقّى حالات أخرى لها؟

طالبة: لا يا معلمتي .

المعلمة : حسناً تبقى هناك نوع واحد من أنواع الهمزة، وهو الهمزة المتطرفة، ولها عدة حالات، فيمكن أن تكتب على ألف اذا سبقت بفتح، ويمكن أن تكتب على واو إذا سبقت بواو، أو تكتب على ياء إذا سبقت بياء، أو تكتب على السطر إذا سبقت بحرف ساكن.

والآن من تكتب لنا كلمة تحتوي على همزة متطرفة وتذكر لنا السبب؟

طالبة : كلمة ملجَأ، كتبت الهمزة المتطرفة على ألف لأنَّ ما قبلها مفتوح .

المعلمة : أحسنتنَّ جميعًا ، فنستنتج مما سبق أنَّ للهمزة أنواعًا كثيرة ولكل نوع منها حالات متعددة تحدد لنا كيفية كتابتها ونستطيع من خلالها التمييز بينها.

<u>القاعدة</u> : **(٥ دقائق)**

المعلمة: نتستنج من العرض السابق القاعدة الآتية:

تكتب الهمزة في ثلاثة مواضع هي: (أول الكلام، وفي أوسطه، وفي آخره)، ففي أوله إما وصلًا أو قطعًا، وفي أوسطه تكون (مفردة على السطر، وعلى الألف، وعلى الواو، وعلى نبرة)، أما الهمزة في آخره تكون (على الألف إذا فتح ما قبلها، وعلى الياء اذا كسر ما قبلها، وعلى واو إذا ضمَّ ما قبلها، وعلى السطر إذا سبقت بحرف ساكن).

كتابة القطعة الإملائيَّة : **(١٠ دقائق)**

"أبو سعيد وأولاده قرروا أن يقوموا بزيارة ميناء العقبة، وقد نبَّههم إلى أن هناك مناطق لايجوز أن يدنو منها غير العاملين في الميناء. استمتع الأولاد بمنظر السفن وهي ترسو في الميناء، والبضائع تهبط وتعلو على متنها. أحسَّ أبو سعيد بالفخر والاعتزاز بعمال الميناء المخلصين، وقال: بمثل هؤلاء يسمو الوطن" .

في هذه الخطوة تعمد المعلمة إلى تملية النص الإملائي أعلاه للطالبات من (كتيِّب نصوص الاستماع والإملاء) على شكل وحدات ولمرة واحدة، ثم بعد الفراغ من إملاء النص تعيد قراءته بشكل كامل؛ ليتسنى للطالبات مراجعته، وبعدها تجمع الدفاتر لغايات التصحيح.

تصحيح الدفاتر وتقديم التغذية الراجعة: **(١٠ دقائق)**

بعد جمع الدفاتر بهدوء ونظام، ستقوم المعلمة بتصحيح بعض الدفاتر داخل الصف في الحصة نفسها، إذ تصحح المعلمة دفتر كل طالبة وتستخرج الأخطاء وتكتب لها الإجابة الصحيحة في الدفتر وتطلب منها كتابتها بصورتها الصحيحة على السبورة لكي تَثْبُت الإجابة الصحيحة في ذاكرتها، بعد ذلك تعلمهنَّ بنتائجهنَّ وتطلب منهنَّ كتابة الصواب عدة مرات في الدفتر لأن التكرار يساعد على تثبيت القاعدة مدة اطول وكما يأتي:

الكلمة المغلوطة	الكلمة الصحيحة
(ابو)	(أبو)
(البضاءع)	(البضائع)
(مينائ)	(ميناء)
(هئولاء)	(هؤلاء)

أرجو منكِ الانتباه لأخطائكِ في المرة القادمة، وأن تنتبهي الى الحركات لتتمكني من كتابة الكلمات بصورتها الصحيحة.

خطة إنموذجية لتدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى على وفق أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية

اليوم والتاريخ: **المادة : الإملاء**

الصف والشعبة : السادس ( )

الموضوع: قواعد كتابة علامات الترقيم.

<u>أولاً: نتاجات التعلم</u> :

جعل الطالبة قادرة على أن :

١.تتعّرف علامات الترقيم .

٢.تتعّرف مواضع استعمال علامات الترقيم.

٣.تستنتج القاعدة بالمناقشة .

٤.تكتب ما يملى عليها كتابة سليمة .

٥.تكتب نصًا املائيًا للتطبيق.

٦.توظّف علامات الترقيم بالطريقة المناسبة في جمل مفيدة.

٧.تصوغ أسئلة حول فِقرة وتقدمها إلى زميلتها .

<u>ثانيا. الوسائل التعليمية:</u>

١. الطباشير الملونة والعادية.

٢. السبورة.

ثالثا. خطوات الدرس:

_التمهيد : **(٥ دقائق)**

تحفيز أذهان الطالبات إلى موضوع الدرس وتهيئتهن بالاستعانة بالمعلومات التي يمكن البدء بها في الدرس وربط الموضوع الجديد بالموضوع السابق .

_العرض: **(١٥ دقيقة)**

تبدأ المعلمة الحصة الدراسية بمراجعة الطالبات بعلامات الترقيم، وتذكّرهنَّ بأن لعلامات الترقيم أشكالًا مثل(الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، والنقطة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب،والنقطتان الرأسيتان، والتنصيص)، وتكتُبها على السبورة بخط واضح وجميل، وتعصف أذهانهن حول كيفية استخدام كل واحدة منها وموضِعها في الجملة.

المعلمة: كما نعلم فإن علامات الترقيم تعرَّف على أنّها رموز يتمّ وضعها بين أجزاء الكلام من أجل تمييزها عن بعضها البعض، ولتحديد نبرّة اللهجة عند القراءة جهرًا، وتنويع الصوت بالكلام، ومعرفة مواضع الوصّل من الوقف.

الآن من تذكرُ لنا علامات الترقيم وتقوم بكتابتها على السبورة ؟

طالبة: من علامات الترقيم: الفاصلة(،)، والنقطة(.)، والفاصلة المنقوطة (؛)، وعلامة الاستفهام(؟)، وعلامة التعجب(!)، والنقطتان الرأسيتان(:)، والتنصيص ("") .

المعلمة: أشكركِ ، والآن من تذكرنا بموضع استخدام الفاصلة؟

طالبة: يستعمل القارئ الفاصلة عندما يتوقف عن القراءة وقوفًا بسيطًا، ولها عدة مواضع (بين الجمل متصلّة المعنى، وما بعد المنادى، و بين شبه الجمل والجمل الأساسيّة، وما بين المعطوف والمعطوف عليه، و بين أقسام الشيء وأنواعه) .

المعلمة: أحسنتِ، ومن تكتبُ لنا على السبورة جملة تحتوي على فاصلة ؟

طالبة: (يا عليّ، أغلق الباب من فضلك).

المعلمة: أشكركِ، وكما نعلم أن لدينا شكلًا آخر من علامات الترقيم هو(الفاصلة المنقوطة)، وتستخدم في المواضع التالية: (بين جملتين تتعلقان ببعض، أو في حال كانت الجملّة الثانية مسبّبًا للأولى، وبين جملتين ترتبطان ببعضهما بالمعنى وليس الإعراب،وما قبل المفردات المعطوفة). والآن من تكتب لنا على السبورة جملة تحتوي على فاصلة منقوطة؟

طالبة: (يبدو أن السماء ستمطر؛ لأنها مليئة بالغيوم).

المعلمة: جيدة جدًا، من تذكرُ لنا شكل آخر من علامات الترقيم وتذكر لنا مواضِعه وتضعه لنا في جملة مفيدة على السبورة؟

طالبة : يوجد شكل اخر هو(النقطة)، وتستعمل في عدة مواضع (في آخر الجملّة التامة،ونهايّة الفقرات، وبعد إنتهاء المعنى). مثل: (أكل أحمد التفاحة) .

المعلمة: ممتازة، ومن تذكر لنا شكلًا آخر من علامات الترقيم وتضعه في جملة مفيدة وتكتبها على السبورة؟

طالبة: (علامة التعجب)، ونستعملها عند التعجب والانفعال من شيء. مثل: (ما أجمل السماء!).

المعلمة: أحسنتِ، ولدينا شكلًا آخر من أشكال علامات الترقيم هو (علامة الإستفهام) ويكون شكلها كالتالي(؟)، من تذكر لي استعمالها وتعطينا مثالًا عليها؟

طالبة: توضع علامة الاستفهام في نهاية الكلام المستفهم. مثل: (ما لون البحر؟).

المعلمة: ممتازة، ويوجد شكلًا آخر من علامات الترقيم هو (النقطتان الرأسيتان)، وتستعمل في عدة مواضع منها: (ما بعد القول وما يشتق منه، و ما قبل الكلام الذي يُفصّل مجملًا أو العكس، وما بين الشيء وتقسيماته، وبعد الكلمات المراد تعريفها)، والآن من تكتب لنا على السبورة جملة تشمل على نقطتين رأسيتين ؟

طالبة: (قال محمد: الجو ماطر اليوم لابد أن ألبس معطفي).

المعلمة: رائعة، من تذكرُ مثالًا آخر وتكتبه على السبورة؟

طالبة: (من أنواع العسل: العسل الجبلي، وعسل الغابات والبراري).

المعلمة: ممتازة، ولدينا أيضًا علامة من علامات الترقيم هي (التنصيص) ويكون شكلها كالتالي ("") ويتم وضعها بين الكلمات المنقولة أصلًا، من تذكرُ لنا مثالًا وتكتبه على السبورة؟

طالبة: (" الصديق وقت الضيق ").

المعلمة: أحسنتنَّ جميعكم.

نستنتج مما سبق أن علامات الترقيم عبارة عن رموز نضعها بين أجزاء الكلام من أجل تمييزها عن بعضها بعضًا، ولتحديد نبرة الصوت عند القراءة جهرًا، ومعرفة مواضع الوصل من الوقف، وتجمل كتاباتنا وتزينها.

القاعدة: **(٥ دقائق)**

المعلمة: نستنتج من عرض الدرس القاعدة الآتية:

علامات الترقيم لها عدة أشكال منها (الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، والنقطة،وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب، والنقطتان الرأسيتان، والتنصيص)، فالفاصلة يقف عندها القارئ وقوفًا بسيطًا، أما الفاصلة المنقوطة فتستعمل في عدة مواضع (بين جملتين تتعلقان ببعضهما البعض أو في حال كانت الجملة الثانية مسببة للأولى، وبين جملتين ترتبطان ببعضهما بالمعنى وليس بالإعراب، وما قبل المفردات المعطوفة)، بينما تستعمل (النقطة) بعد الانتهاء من الكلام وإتمام المعنى، وتستعمل (علامة الاستفهام) في نهاية الكلام المستفهم، بينما تستعمل (علامة التعجب) عند الاندهاش والانفعال من شيء، بينما تستعمل النقطتان الرأسيتان في المواضع التالية: (ما بعد القول وما يشتق منه،وما قبل الكلام الذي يُفصّل مجملًا أو العكس،وما بين الشيء وتقسيماته، وبعد الكلمات المراد تعريفها)، أما علامة (التنصيص) فيتم وضعها بين الكلمات المنقولة أصلًا.

كتابة القطعة الإملائية: **(١٠ دقائق)**

" التقى دلوان مربوطان على بئر في منتصف الطريق، فقال النازل للصاعد: ما الذي يبكيك؟ فقال: ومالي لا أبكي؟ فأنا صاعد؛ لأفرغ حمولتي ثم أعود للظلام. وأنت ما الذي يضحكك؟ قال: وما لي لا أضحك؟ فأنا سأحمل في جوفي ماءً صافيًا ثم أصعد؛ لأرى السماء من جديد ".

في هذه الخطوة تعمد المعلمة إلى تملية النص الإملائي أعلاه للطالبات من (كتيِّب نصوص الاستماع والإملاء) على شكل وحدات ولمرة واحدة، ثم بعد الفراغ من إملاء النص تعيد قراءته بشكل كامل؛ ليتسنى للطالبات مراجعته، وبعدها تجمع الدفاتر لغايات التصحيح.

تصحيح الدفاتر وتقديم التغذية الراجعة : **(١٠ دقائق)**

بعد جمع الدفاتر بهدوء ونظام، تقوم المعلمة بتصحيح بعض الدفاتر داخل الصف في الحصة نفسها، اذ تصحح المعلمة دفتر كل طالبة وتستخرج لها أخطاءها وتكتب لها الاجابة الصحيحة في الدفتر وتطلب منها كتابتها بالوجه الصحيح على السبورة لكي تثبت الاجابة الصحيحة في ذاكرتها، بعد ذلك تعلمهنَّ بنتائجهنَّ وتطلب منهنَّ كتابة صواب ما اخطأن به عدة مرات في الدفتر لأن التكرار يساعد على تثبيت القاعدة مدة اطول وكما يأتي :

علامة الترقيم المغلوطة في الجملة	علامة الترقيم الصحيحة	التفسير
(أفرغ حمولتي ثم أعود للظلام،)	(.)	توضع النقطة في نهايةالجملة؛ لأنَّه انتهى الكلام وتم المعنى.
(وما لي لا أضحك !)	(؟)	توضع علامة استفهام لأنَّ الجملة تدل على استفهام وليس على تعجب.
(فقال الصاعد للنازل ،)	(:)	توضع علامة استفهام لأنَّ جملة مقول القول .

أرجو منكِ الانتباه لأخطائكِ في المرة القادمة، وأن تنتبهي الى الحركات لتتمكني من كتابة الكلمات بصورتها الصحيحة.

خطة إنموذجية لتدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية على وفق أسلوب التغذية الراجعة التعزيزية

اليوم والتاريخ: **المادة : الإملاء**

الصف والشعبة : السادس ( )

الموضوع: قواعد كتابة الألف اللَّيِّنة في أواخر الأفعال الثلاثية.

أولاً: نتاجات التعلم:

جعل الطالبة قادرة على أن:

١. تتعرف الفعل الناقص المنتهي بألف .

٢.تعدد حالات ألف الفعل الناقص.

٣.تعلل كتابة ألف الفعل القائمة.

٤.تعرف ضمير المفعولية .

٥.تكتب ما يملى عليها كتابة سليمة.

٦.تنمو لديها قيم نحو مهنة الزراعة .

٧.تستنج القاعدة بالمناقشة .

٨.تكتب نصاً املائيا للتطبيق.

٩.تصوغ أسئلة حول فقرة وتقدمها إلى زميلتها.

ثانيا. الوسائل التعليمية:

١. الطباشير الملونة والعادية.

٢. السبورة.

ثالثاً. خطوات الدرس :

_التمهيد : **(٥ دقائق)**

تحفيز أذهان الطالبات الى موضوع الدرس وتهيئتهن بالاستعانة بالمعلومات التي يمكن البدء بها في الدرس وربط الموضوع الجديد بالموضوع السابق .

_العرض: **(١٥ دقيقة)**

تبدأ المعلمة بمراجعة الطالبات بقواعد الألف اللّينة في أواخر الأفعال الثلاثية في بداية الحصة، وتذكرهم بأن الألف تكتب قائمة في الفعل، او محذوفة، او مقصورة، وتذكرهم أيضًا

بالحالات التي تكتب فيها الألف بهذه الأشكال، وتطلب من الطالبات إعطاء أمثلة عليها وكتابتها على السبورة.

المعلمة: من تعّرف لنا الفعل الناقص؟

طالبة :: الفعل الناقص هو الفعل الذي ينتهي بألف قائمة أو شبيهة بالياء.

المعلمة: أحسنتِ، ومن تبيّن لنا كيفية كتابة ألف الفعل الناقص؟

طالبة: تكتب ألف الفعل الناقص قائمة إذا كان أصلها واوًا.

المعلمة: حسناً، ومن تذكرُ لنا أمثلة وتكتبها على السبورة؟

طالبة: دعا، سما .

المعلمة: ممتازة، وكيف تكتب ألف الفعل الناقص أيضًا؟

طالبة: تكتب هذه الألف في هيئة الياء إذا كان أصلها ياء.

المعلمة: أحسنتِ، ومن تكتبُ لنا أمثلة على السبورة ؟

طالبة: رمى ، بكى .

المعلمة: أشكركِ.

الآن أذكركن بأننا نتعرف إلى أصل الألف بالرجوع إلى صيغة المضارع , أو المصدر، مثل: سما، يسمو، سموًا _ رمى ، يرمي، رميًا .

والآن من تذكرُ لنا كيفية أخرى لكتابة ألف الفعل الناقص؟

طالبة: تُكتَب ألف الفعل الناقص فوق الثلاثي الناقص في هيئة الياء دائمًا، بصرف النظر عن أصلها الواوي او اليائي.

المعلمة: أحسنتِ، من تستطيع أن تكتب لنا مثالًا على السبورة؟

طالبة: استدعى.

المعلمة: ممتازة، وماذا ايضًا؟

طالبة أخرى: استهدى.

المعلمة: ممتازة، وتكتب أيضًا ألف الفعل المضارع الناقص في هيئة الياء دائمًا، بصرف النظر عن أصلها الواوي او اليائي، مثل: يسعى، من تكتب لنا مثالًا آخر على السبورة؟

طالبة: يتصدى.

المعلمة: أشكركِ. من تذكرُ لنا كيفية أخرى لكتابة ألف الفعل الناقص، وتكتب لنا مثالًا على السبورة؟

طالبة: تكتب ألف الفعل الناقص قائمة دائمًا عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاني، دعاها.

المعلمة: ممتازة، والآن من تذكرُ لنا آخر كيفية لكتابة ألف الفعل الناقص؟

طالبة: تحذفُ ألف الفعل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث.

المعلمة: أشكركِ، ومن تكتبُ لنا مثالًا على السبورة؟

طالبة: استغنت .

المعلمة : أبدعتنَّ جميعًا، فنستنتج مما سبق أن ألف الفعل الناقص إمّا تحذف أو تكتب وذلك بناءً على صيغة المضارع، أو المصدر، أو بإسناد الفعل.

القاعدة: **(٥ دقائق)**

المعلمة: نستنتجُ من عرض الدّرس القاعدة الآتية:

تكتب أو تحذف ألف الفعل الناقص بالرجوع إلى صيغة الفعل المضارع أو المصدر او إسناد الفعل، فتكتب ألف الفعل الماضي فوق الثلاثي (قائمة إذا كان أصلها واوًا، وفي هيئة ياء إذا كان أصلها ياء)، وتكتب ألف الفعل الثلاثي الناقص في هيئة الياء إذا كان أصلها ياء، وتكتب ألف الفعل الناقص فوق الثلاثي الناقص في هيئة الياء دائمًا، بصرف النظر عن اصلها الواوي أو اليائي، وتكتب ألف الفعل المضارع الناقص في هيئة الياء دائمًا، بصرف النظر عن أصلها الواوي أو اليائي، وتكتب ألف الفعل الناقص قائمة دائمًا عند اتصاله بضمير المفعوليّة، بينما تحذف ألف الفعل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث.

كتابة القطعة الإملائية: **(١٠ دقائق)**

العاصفة تقوى، وأنا أغفو قرب الموقد، فَسَها ذهني شاردًا، فإذا أنا في فصل الصيف، وقد حلا العنقود، ودنا وقت الجنى، وصفا الجو تمامًا، فخرج أبو نعيم وقد تزيَّا بزيّه القرويّ، وسار يقصد الحقلة التي اعتنى بها، فصارت جزءا منه وكأنه يحيا من أجلها. وفي الحقول غرَّدت الطيور وهي فرحى، وشدا البلبل عند المنحنى، واستلقى أبو نعيم في ظل شجرة السنديان العتيقة، يتغنى بصوته الجميل.

في هذه الخطوة تعمد المعلمة إلى تملية النص الإملائي أعلاه للطالبات من (كتيِّب نصوص الاستماع والإملاء) على شكل وحدات ولمرة واحدة، ثم بعد الفراغ من إملاء النص تعيد قراءته بشكل كامل؛ ليتسنى للطالبات مراجعته، وبعدها تجمع الدفاتر لغايات التصحيح.

تصحيح الدفاتر وتقديم التغذية الراجعة : **(١٠ دقائق)**

بعد جمع الدفاتر بهدوء ونظام، ستقوم المعلمة بتصحيح بعض الدفاتر داخل الصف في الحصة نفسها، إذ تصحح المعلمة دفتر كل طالبة وتستخرج لها الأخطاء، وتكتب لها الاجابة الصحيحة في الدفتر وتطلب منها كتابتها بصورتها الصحيحة على السبورة لكي تثبت الاجابة الصحيحة في ذاكرتها، بعد ذلك تعلمهنَّ بنتائجهنَّ وتطلب منهنَّ كتابة صواب ما اخطأن فيه عدة مرات في الدفتر لأن التكرار يساعد على تثبيت القاعدة مدة اطول وكما يأتي :

الكلمة المغلوطة	الكلمة الصحيحة	التعزيز
(الجنا)	(الجنى)	لأن أصل الألف ياء بالرجوع إلى المضارع (يجني) يا هبة
(صفى)	(صفا)	لأن أصل الألف واو بالرجوع إلى المضارع (يصفو) أرجو منكِ الانتباه مرة أخرى.
(دنى)	(دنا)	لأن أصل الألف واو بالرجوع إلى المضارع (يدنو) أرجو منكِ الاهتمام أكثر.

أرجو منكِ الانتباه لأخطائكِ في المرة القادمة، وأن تنتبهي إلى الحركات لتتمكني من كتابة الكلمات بصورتها الصحيحة.

الملحق رقم (٥)

كتاب تسهيل المهمة لغايات تطبيق الدّراسة

بسم الله الرحمن الرحيم





الجامعة الهاشمية
The Hashemite University

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

الرقم: ع ت/ ٥٤/ ٩٤٠ - ١٦ التاريخ: ٢٠١٦/٧/٢٨ الموافق:

مكتب العميد
Dean's Office

عطوفة السيد مدير مديرية تربية الزرقاء الاولى المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم لتسهيل مهمة طالبة الماجستير "حليمة فهد محمد ابو شما" تخصص مناهج واساليب تدريس /كلية العلوم التربوية/ ، وذلك لتوزيع الاستبانه الخاصة برسالتها الجامعية والموسومة بـ " اثر أسلوبي التغذية الراجعة والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدافعية للانجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن " ، علماً بأن الفئة المستهدفة للدراسة هي طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس المديرية التابعة لتربية الزرقاء الأولى.

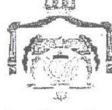
شاكرين تعاونكم مع الجامعة الهاشمية .

عميد كلية العلوم التربويـــة

الاستاذ الدكتور أيمن العمري

الزرقاء - هاتف (٣٩٠٣٣٣٣ فرعي ٤١٩٩) فاكس (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (١٥٠٤٥٩) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
Tel. (+962 3903333 Ex. 4199) FAX (+962 3826613) P.O. Box (150459) Zarqa 13115
e-mail: esf@hu.edu.jo, http://www.hu.edu.jo





* وزارة التربية والتعليم *
مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى

الرقم: ١٦/٧ / ١٠ / ٢٠٤٢
التاريخ:
الموافق: ١٠/١١/٢٠١٦م

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

ارجو تسهيل مهمة طالبة الماجستير/حليمة فهد محمد ابو شما/تخصص مناهج واساليب تدريس من كلية العلوم التربوية الجامعة الهاشمية وذلك من اجل توزيع الاستبانة الخاصة برسالتها الجامعية والموسومة بـ "اثر اسلوبي التغذية الراجعة والتعزيزية في التحصيل الاملائي والدافعية للانجاز لدى طالبات الصف السادس الاساسي في الاردن ".

ارجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها على ان يتم مطابقة الاستبانة المرفقة بالاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم
مدير الشؤون التعليمية والفنية
د. رابعة خليل عبدالله

نسخة: مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة: ر.ق الإشراف والتدريب التربوي
نسخة: الديوان

Abstract

The Effect Of The Methods Of Explanatory And Promotional Feedback On Dictation And Motivation Achievement Among Female Sixth Grade In Jordan

By

HalimehFahedMohmmad Abu Shamma

Supervisor

Dr. SuadAbdulkarim Al Waeli

Associate Professor

This study drove at identifying the effect of both methods of feedback explanatory and promotional on dictaion and motivation achievement among female sixth gradein jordan.

Study individuals consisted of (106) female students; three branches from Hind Bent AbiOmayahFandamental School For Girls reporting to the First Qassabat Al Zarqa Educational Directorate. This school was selected intentionally, and the study individuals were distributed randomly on the 3 groups. The first experimental group consisted of (36)girls, who studied dictation and were provided with explanatory feedback, and the second experimental consisted of (36) girls, who studied dictation and were provided with promotional feedback, while the controlling group consisted of (34) girls, who were referred to the teacher to follow the corrective feedback.

The study outcomes displayed difference of statistical significance at (a= 0.05) significant level among the marks average of both experimental groups and the controlling group in the achievement test of dictation to the favor of both experimental groups. Also differences of statistical significance were displayed at significant level of (a= 0.05) between marks of both experimental groups and the controlling group on achievement motivation scale in the favor of both experimental groups.

On the light of the above outcomes, some recommendations, were set out, i.e, paing attention to offer feedback of all types in all educational subjects rather than only the Arabic Language. Conducating training courses directed to teachers of both genders to receive training on how to use feedback issue in Teaching.